



**Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και
Μουσειολογίας**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διαχείριση και ανάδειξη πολιτιστικής πληροφορίας»**



Διπλωματική εργασία

**«Γλωσσικός σεξισμός στην ελληνική γλώσσα. Μια έρευνα στα σχολεία
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

**Φοιτήτρια: Λάμπρου Μαρία
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Στάμου Σοφία**

**Κέρκυρα
2020 – 2021**



Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Στάμου Σοφία

Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας,
Αρχειονομίας και Μουσειολογίας Ιονίου Πανεπιστημίου

Πούλος Μάριος

Καθηγητής του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας,
Αρχειονομίας και Μουσειολογίας Ιονίου Πανεπιστημίου

Κερμανίδου Κάτια-Λήδα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Πληροφορικής
Ιονίου Πανεπιστημίου

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος εικόνων.....	7
Κατάλογος γραφημάτων	9
Ευχαριστίες	11
Περίληψη	13
Abstract	15
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	17

Μέρος Α': Θεωρητικό υπόβαθρο

Κεφάλαιο 2: Γλώσσα – Κοινωνία – Φύλο	23
2.1 Γλώσσα και κοινωνία	23
2.2 Γλώσσα και φύλο	25
2.2.1 Χρήση της γλώσσας	25
2.2.2 Θεωρητικά μοντέλα για τη γλωσσική συμπεριφορά των φύλων	26
2.3 Γλωσσικός σεξισμός	27
Κεφάλαιο 3: Γλωσσικός σεξισμός στην ελληνική γλώσσα	31
3.1 Δομή και οργάνωση της ελληνικής γλώσσας	31
3.1.1 Γραμματικό γένος	31
3.1.2 Σύνταξη	33
3.1.3 Μορφολογία	34
3.1.4 Λεξικογραφία	36
3.1.5 Αντιπαραβολή προφορικού και γραπτού λόγου	37
3.1.6 Στερεότυπες εκφράσεις και παροιμίες	39
3.1.7 Επαγγελματικά ονόματα γένους θηλυκού	40
3.1.8 Λέξεις υπό αμφισβήτηση	42
3.2 Γλωσσικός σεξισμός στον ελληνικό δημόσιο λόγο	43
Κεφάλαιο 4: Γλωσσικός σεξισμός στην εκπαίδευση	49
4.1 Διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	52
4.2 Διδασκαλία της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	55
4.3 Σχολικά εγχειρίδια	58
4.3.1 Σχολικά εγχειρίδια για τις μαθήτριες και τους μαθητές του δημοτικού σχολείου	59

4.3.2 Εγχειρίδια για το εκπαιδευτικό προσωπικό του δημοτικού σχολείου.....	61
4.4 Ο ρόλος της οικογένειας.....	63
4.5 Παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.....	66
4.6 Η διαχρονικότητα του γλωσσικού σεξισμού στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	70
Μέρος Β': Ερευνητικό πλαίσιο	
Κεφάλαιο 5: Έρευνα κοινού για την έμφυλη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	73
5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	74
5.1.1 Δείγμα έρευνας	76
5.1.2 Ερωτηματολόγιο και εργαλεία έρευνας.....	79
5.1.3 Διάρκεια έρευνας και επικοινωνία με συμμετέχοντες/ουσες	81
5.2 Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων.....	81
5.3 Δυσκολίες έρευνας	82
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας.....	83
6.1 Δημογραφικά στοιχεία	83
6.2 Έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση.....	86
6.3 Έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια	90
6.4 Έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα.....	93
6.5 Οι προτάσεις σας.....	95
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	99
7.1 Αποτίμηση του έργου.....	99
7.2 Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	101
Βιβλιογραφία	103
Παράρτημα.....	115

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Σημασία αναδιαμόρφωσης της γλώσσας	24
Εικόνα 2: Γλώσσα και φύλο	25
Εικόνα 3: Πρακτική πατριαρχικής κοινωνίας	27
Εικόνα 4: Φύλο και κοινωνικά δικαιώματα	28
Εικόνα 5: Γραμματικό γένος	32
Εικόνα 6: Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	33
Εικόνα 7: Θηλυκά επαγγελματικά ονόματα	41
Εικόνα 8: Στερεοτυπικές απεικονίσεις σε σχολικά εγχειρίδια	42
Εικόνα 9: Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους στα διοικητικά έγγραφα	44
Εικόνα 10: Γυναικεία εκπροσώπηση στις κοινοβουλευτικές συνεδριάσεις	46
Εικόνα 11: Διαφήμιση και σεξιστική απεικόνιση του γυναικείου φύλου	47
Εικόνα 12: Ανάπτυξη φιλιαναγνωσίας και εκπαίδευση	55
Εικόνα 13: Βιβλίο δασκάλου – Γλώσσα Γ΄ τάξης	62
Εικόνα 14: Βιβλίο εκπαιδευτικού – Μαθηματικά Ε΄ τάξης	63
Εικόνα 15: Πρότυπα συμπεριφοράς με βάση το φύλο	65
Εικόνα 16: Έμφυλη γλώσσα - Μαθηματικά Α΄ τάξης	67
Εικόνα 17: Έμφυλη γλώσσα - Μαθηματικά Β΄ τάξης	67
Εικόνα 18: Έμφυλη γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ τάξης	68
Εικόνα 19: Έμφυλη γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ τάξης	68
Εικόνα 20: Έμφυλη γλώσσα - Νεοελληνική Γλώσσα Ε΄ τάξης	69
Εικόνα 21: Έμφυλη γλώσσα – Νεοελληνική γλώσσα Στ΄ τάξης	69
Εικόνα 22: Ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	76
Εικόνα 23: Αναλογία ανδρών – γυναικών στις διοικητικές θέσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	77

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	83
Γράφημα 2: Ηλικία.....	83
Γράφημα 3: Ειδικότητα.....	84
Γράφημα 4: Θέση υπηρετήσης.....	84
Γράφημα 5: Νομός υπηρετήσης.....	85
Γράφημα 6: Έτη υπηρεσίας.....	86
Γράφημα 7: Ανώτερες σπουδές.....	86
Γράφημα 8α: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας.....	87
Γράφημα 8β: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους/τις συναδέλφους/ισσες	87
Γράφημα 8γ: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τον/την Διευθυντή/ντρια ή από τον/την Προϊστάμενο/η.....	88
Γράφημα 9: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση.....	88
Γράφημα 10: Σημασία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας....	89
Γράφημα 11: Χρήση έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο του διδακτικού έργου.....	89
Γράφημα 12: Χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ μαθητών και μαθητριών.....	90
Γράφημα 13: Παρέμβαση σε έμφυλες γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών/τριών.....	90
Γράφημα 14: Φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια.....	91
Γράφημα 15: Διόρθωση σχολικών εγχειριδίων.....	91
Γράφημα 16: Βαθμός παρέμβασης εκπαιδευτικών σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια.....	92
Γράφημα 17: Παρέμβαση εκπαιδευτικών σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια.....	92
Γράφημα 18: Τρόποι παρέμβασης εκπαιδευτικών.....	93
Γράφημα 19: Στερεοτυπικά – σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας.....	93
Γράφημα 20: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση γλωσσικής ταυτότητας μαθητών/τριών.....	94
Γράφημα 21: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας μαθητών/τριών.....	94

Γράφημα 22: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους μαθητές/τριες.....	95
Γράφημα 23: Τομείς παρατήρησης φαινομένων έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας.....	95
Γράφημα 24: Προτάσεις αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	96

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Στάμου Σοφία, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και επιβλέπουσα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για το αδιάλλειπτο ενδιαφέρον, τις πολύτιμες συμβουλές, τις παρατηρήσεις, τις διορθώσεις, την εμπύχωση και τον χρόνο που αφιέρωσε για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης θερμά την κα. Κερμανίδου Κάτια-Λήδα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου και τον κ. Πούλο Μάριο, καθηγητή του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας, Αρχειονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, που δέχτηκαν με χαρά τη συνεργασία μας και τη συμμετοχή τους ως μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συναδέλφισσα και φίλη κα. Βακιρτζή Πηνελόπη για τις πολύτιμες συμβουλές, τις παρατηρήσεις και τη γενικότερη συνεισφορά της στην εργασία, έναυσμα για την οποία αποτέλεσε η συνεργασία μας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διαχείριση και Ανάδειξη Πολιτιστικής Πληροφορίας» του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας, Αρχειονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, όλους τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες που αφιέρωσαν χρόνο για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εφικτό. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη και την εμπύχωση που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας είναι το φαινόμενο του σεξισμού στο πλαίσιο δομής και χρήσης της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα τα στοιχεία εκείνα της γλώσσας και οι γλωσσικές επιλογές που αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα εξετάζεται η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία, το φύλο και το φαινόμενο του σεξισμού αλλά και η δομή και οργάνωση της ελληνικής γλώσσας υπό το πρίσμα του γλωσσικού σεξισμού. Στη συνέχεια μελετάται το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού στην εκπαίδευση με έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη συμβολή τους στη διαίωνιση ή την αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Με αφορμή τη μελέτη σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή on-line ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων πάνω στις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και την καταγραφή προσωπικών εμπειριών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 482 άτομα από 47 νομούς της Ελλάδας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι/ες) που διδάσκουν σε σχολεία γενικής αγωγής και έχουν από 15-25 έτη υπηρεσίας. Έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στον χώρο εργασίας τους, στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στον καθημερινό προφορικό λόγο των μαθητών/τριών τους και οι περισσότεροι/ες παρεμβαίνουν σε τέτοιου είδους γλωσσικές συμπεριφορές και φαινόμενα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση παρόλο που θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους πιστεύουν πως η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της γλωσσικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσικός σεξισμός, φύλο, ελληνική γλώσσα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The objective of the dissertation is the phenomenon of sexism in the Greek language construction and use and in particular those language elements and choices which reproduce stereotypes and prejudices both in oral and written speech. In more details, the connection of language with society, gender and sexism is under consideration but also the construction and organisation of the Greek language through the prism of linguistic sexism. Then, the phenomenon of linguistic sexism is studied with the emphasis given on the role of the educators and the part they play to the continuation or avoidance of stereotypes and prejudices from both male and female students. Using the primary school textbooks as the starting point a research among educators was conducted. The research was in the form of on-line questionnaire and was completed by educators of different subjects working in primary schools and aimed at drawing conclusions on their beliefs and attitudes towards gender neutral language in education and also aimed at recording personal experiences on the subject at hand.

In the research participated 482 people from 47 prefectures of Greece. The majority of the participants were female educators, teachers teaching in general education primary schools and experience ranging between 15-25 years. They have come across phenomena of gender language both in school textbooks and in everyday oral speech of their female and male students and most intervene in such language behaviours and phenomena. The majority of the participants have never been educated on neutral gender language in education despite considering it important. Moreover, the majority believe that the use of neutral gender language affects the children's shaping of linguistic and social identity.

Key-words: linguistic sexism, gender, greek language, primary education, primary school textbooks

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η έννοια του φύλου αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης από τη δεκαετία του '60. Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις, το φύλο είναι μια έννοια που επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Δεν είναι μια έννοια στατική αλλά συνεχώς εξελίσσεται, με βάση τους παραπάνω παράγοντες. Πρόκειται λοιπόν για μια «κατεξοχήν κοινωνική κατασκευή και δομείται με τη βοήθεια των δράσεων της κοινωνίας και με τη βοήθεια της γλώσσας» (Sjogur, 2005).

Οι κοινωνικές αυτές δράσεις είναι υπεύθυνες και για τις έμφυλες ανισότητες και διακρίσεις που εξακολουθούν μέχρι σήμερα να διαιωνίζονται παρά τις σημαντικές προσπάθειες και τα βήματα που έχουν επιτευχθεί προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων. «Η διάκριση ενός ατόμου με βάση το φύλο του ονομάζεται σεξισμός» (Umera-Okeke, 2012, p.3) και τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται σε βάρος των γυναικών, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι άνδρες δεν γίνονται αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών. Οι έμφυλες διακρίσεις αντικατοπτρίζονται και στις γλωσσικές επιλογές που υιοθετούνται από τις εκάστοτε κοινωνίες, διαμορφώνοντας την έννοια του γλωσσικού σεξισμού. Οι γλωσσικές αυτές επιλογές καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από «τις αξίες, τις συμπεριφορές και την κουλτούρα κάθε κοινωνίας» (Ehrlich and King, 1992, p.164). Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η σχέση μεταξύ φύλου, κοινωνίας και γλώσσας είναι άρρηκτη και οι έννοιες αυτές αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται μέσα στον χρόνο.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε πως υπάρχουν γλώσσες που θεωρούνται σεξιστικές λόγω της ύπαρξης γραμματικού γένους, όπως η ελληνική, η γερμανική, η ιταλική κ.λπ. Στην πραγματικότητα καμία γλώσσα από μόνη της δεν είναι σεξιστική. Ο τρόπος όμως με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται, από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικά στερεότυπα, ανισότητες και προκαταλήψεις αναφορικά με το φύλο. Αυτό σύμφωνα με τις Ehrlich και King (1992) σημαίνει πως οι όποιες αλλαγές στη γλώσσα δεν είναι βέβαιο πως θα οδηγήσουν σε εξάλειψη της έμφυλης γλώσσας καθώς η χρήση της μπορεί να εξακολουθήσει να είναι σεξιστική. Συνεπώς η αναδιαμόρφωση της γλώσσας θα πρέπει να συνδεθεί με την αναδιαμόρφωση της εκάστοτε κοινωνίας, στην οποία είναι βαθιά ριζωμένη εδώ και αιώνες η έννοια του σεξισμού και κάθε μορφή κοινωνικής διάκρισης, συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού σεξισμού.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του γλωσσικού σεξισμού στην ελληνική γλώσσα και ειδικότερα στα διάφορα επίπεδα στα οποία αναλύεται. Μελετώνται επίσης οι διάφοροι τομείς στους οποίους εντοπίζονται φαινόμενα έμφυλης γλώσσας καθώς και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζουν το κοινωνικό σύνολο στη διαμόρφωση κοινωνικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και την υιοθέτηση γλωσσικών επιλογών που οδηγούν στη διαίωνιση τέτοιου είδους φαινομένων. Η έρευνα εστιάζεται στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς σε αυτή την ηλικιακή ομάδα τα παιδιά διαμορφώνουν τη γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα έχοντας την τάση να μιμούνται τη γενικότερη συμπεριφορά των ενηλίκων και στη συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το έργο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτεί τη δέουσα προσοχή, καθώς αφενός τα παιδιά μεταφέρουν ένα ήδη κατεκτημένο γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο από την οικογένεια και άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες συναναστρέφονται και αφετέρου τα προσλαμβανόμενα μηνύματα από το σχολικό περιβάλλον, οι κοινωνικές και γλωσσικές συμπεριφορές που θα υιοθετήσουν θα τα συντροφεύουν και θα διαμορφώνουν το πλαίσιο της ζωής τους ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες.

Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η συνεισφορά της παρούσας έρευνας καθώς ο ρόλος του σχολείου και ειδικότερα η εκπαίδευση που παρέχεται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό είναι καθοριστική για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών και την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που πιθανόν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις τους με τις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα παιδιά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα διαμορφώνουν την κοινωνική και γλωσσική τους ταυτότητα και επιπλέον υπάρχουν πολλά περιθώρια και δυνατότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε ήδη κατεκτημένες συμπεριφορές και αντιλήψεις των παιδιών από την οικογένεια κ.λπ. Επιπλέον, η γλώσσα είναι μια δυναμική έννοια που συνεχώς εξελίσσεται, αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου και επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που επικρατούν κάθε φορά. Με βάση αυτή την παράμετρο αντίστοιχα διαμορφώνεται και διαφοροποιείται και η παρεχόμενη εκπαίδευση. Παρά το γεγονός, λοιπόν, πως το συγκεκριμένο θέμα έχει μελετηθεί και έχει αποτελέσει αντικείμενο και άλλων ερευνητικών εργασιών, η παρούσα έρευνα θα προσφέρει επιπλέον στοιχεία, αποτελέσματα και συμπεράσματα πάνω στη χρήση έμφυλης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον, που

αποτελεί έναν χώρο που συμβάλλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στόχοι της εργασίας είναι η ανάδειξη της άρρηκτης σχέσης μεταξύ φύλου, κοινωνίας και γλώσσας αλλά και ο εντοπισμός των στοιχείων εκείνων, στη δομή και οργάνωση της ελληνικής γλώσσας, που αντικατοπτρίζουν τον γλωσσικό σεξισμό και η χρήσης τους οδηγεί στη διαιώνιση του προβλήματος και στη δημιουργία γενικότερων κοινωνικών στερεοτύπων και αντιλήψεων. Επιπλέον, στόχος αποτελεί η διερεύνηση της χρήσης έμφυλης γλώσσας σε διάφορους τομείς του δημόσιου λόγου, αλλά και ο βαθμός που επηρεάζουν την κοινωνία στη διαμόρφωση ή την αποφυγή τέτοιων φαινομένων. Η ανάδειξη της σημασίας που έχει η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι ένας ακόμα στόχος της παρούσας εργασίας. Επιπρόσθετα, μέσα από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιδιώκεται η διερεύνηση της ύπαρξης σε αυτά φαινομένων έμφυλης γλώσσας αλλά και του βαθμού επιρροής τους στη διαμόρφωση συγκεκριμένης γλωσσικής και κοινωνικής συμπεριφοράς από το μαθητικό δυναμικό.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας διαμορφώθηκε με στόχο τη συλλογή δεδομένων και την καταγραφή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον γλωσσικό σεξισμό στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία αυτών των στοιχείων, επιδιώκεται να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημασία και σπουδαιότητα στην έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και αν αναπτύσσουν δράσεις για την εξάλειψη ή τον περιορισμό της, στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους έργου. Επιπλέον, στόχος είναι η καταγραφή των προσωπικών εμπειριών τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και εν τέλει η εξαγωγή συμπερασμάτων για το φαινόμενο της έμφυλης γλώσσας στην εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη. Το πρώτο θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα το δεύτερο κεφάλαιο διαχειρίζεται τη σχέση γλώσσας, κοινωνίας και φύλου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα από τα φύλα, παραθέτοντας τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για τη γλωσσική συμπεριφορά ανδρών και γυναικών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των εννοιών του σεξισμού και του γλωσσικού σεξισμού και των συνεπειών που απορρέουν από τέτοιου είδους φαινόμενα. Το τρίτο κεφάλαιο διερευνά τον γλωσσικό σεξισμό στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας και συγκεκριμένα στο μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, τόσο στον προφορικό όσο

και στον γραπτό λόγο. Στη συνέχεια αναδεικνύονται τέσσερις τομείς του δημόσιου λόγου στους οποίους εντοπίζεται η χρήση έμφυλης γλώσσας και συγκεκριμένα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, στα έγγραφα που διακινούνται στη δημόσια διοίκηση, στις κοινοβουλευτικές συνεδριάσεις και στην εκπαίδευση. Το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου εστιάζει στον γλωσσικό σεξισμό στην εκπαίδευση, εξετάζοντας τη σημασία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη σημασία τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο της οικογένειας στην υιοθέτηση συγκεκριμένων έμφυλων αντιλήψεων και γλωσσικών επιλογών από τα παιδιά, πριν την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων γλωσσικού σεξισμού στα σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη λειτουργία της εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανισότητες σε βάρος των γυναικών, αναδεικνύοντας παράλληλα και τη διαχρονικότητα του γλωσσικού σεξισμού.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα κοινού που πραγματοποιήθηκε, με τη χρήση on-line ερωτηματολογίου, για την έμφυλη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας και τους στόχους της, το δείγμα που επιλέχθηκε, τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του, πληροφορίες για τη διάρκεια της έρευνας, την επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με κάποια συμπεράσματα σχετικά με τον γλωσσικό σεξισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη του θέματος. Στο Παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο όπως εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, παραθέτουμε τα λόγια της σπουδαίας γαλλίδας γλωσσολόγου, φεμινίστριας και φιλοσόφου, Luce Irigaray, η οποία έγραψε πολλά βιβλία και επιστημονικά άρθρα για τις έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες σε βάρος κυρίως των γυναικών και την επίδρασή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ο πολυετής

αγώνας της για τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών μεταξύ γυναικών και ανδρών στην εκπαίδευση, στην εργασία και σε κάθε κοινωνικό τομέα της ζωής είναι αξιοσημείωτος και η συμβολή της προς την κατεύθυνση της ισότητας και της ισοτιμίας μεταξύ των φύλων είναι πολύ σημαντική (Irigaray, 1980):

«Αν συνεχίσουμε να μιλάμε την ίδια γλώσσα, θα αναπαράγουμε την ίδια ιστορία»

Luce Irigaray

Μέρος Α': Θεωρητικό υπόβαθρο

Κεφάλαιο 2: Γλώσσα – Κοινωνία – Φύλο

2.1 Γλώσσα και κοινωνία

Το ζήτημα της σχέσης μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας απασχόλησε αρχικά φιλοσόφους του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, όπως ο J. G. Herder και ο W. von Humboldt, οι οποίοι συσχετίζουν την ομιλούσα γλώσσα ενός έθνους ή μιας μικρότερης κοινωνίας με τον τρόπο σκέψης. Υποστηρικτής αυτής της σύνδεσης ήταν και ο Meillet, ο οποίος «δεχόταν την κοινωνική διάσταση στη μελέτη της γλώσσας». Η αρχή όμως της κοινωνιογλωσσολογίας τοποθετείται στις έρευνες σπουδαίων εθνολόγων και ανθρωπολόγων, όπως ο Sapir και ο Whorf, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Και οι δύο υποστήριζαν πως η γλώσσα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μιας κοινωνικής ομάδας αλλά και βασικό στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας, δίνοντας έτσι σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας. Η κοινωνιολογία αποκτά επιστημονική και θεσμική υπόσταση το 1964 στο Los Angeles, στη συνάντηση είκοσι πέντε επιστημόνων – ερευνητών, κυρίως από την Αμερική. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόληση περισσότερων ερευνητών με το συγκεκριμένο θέμα και την ένταξη αργότερα της κοινωνιογλωσσολογίας στους κύκλους σπουδών των πανεπιστημίων και γενικότερα της εκπαίδευσης (Τοκατλίδου, 2003, σ.41-42; Τοκατλίδου, 2003, σ. 86-87).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις η γλώσσα είναι ένα μέσο έκφρασης των ιδεών μιας κοινωνίας τις οποίες επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και τις διαμορφώνει. «Η κοινωνική πράξη του λόγου δίνει μορφή στη σκέψη οριοθετώντας τη και διαπλάθοντάς τη. Γι' αυτό αλλάζει η γλώσσα όταν αλλάζουν οι κοινωνικές πραγματικότητες» (Φραγκουδάκη, 1987, σ.27).

Η γλώσσα είναι σκέψη και επικοινωνία. Είναι ο συμβολικός κώδικας με τη βοήθεια του οποίου εκφράζουμε απόψεις, συναισθήματα, αξίες, στάσεις και γενικά επικοινωνούμε την ύπαρξή μας. Αποτελεί φορέα μιας ιδεολογίας, γι' αυτό και η χρήση της βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης με στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητά μας, όπως η ηλικία, το φύλο, η καταγωγή, η μόρφωση και η κοινωνική τάξη (Τσοκαλίδου, 1996, σ.14). Ταυτόχρονα αντανακλά την ιεραρχία, τις δομές, τις σχέσεις, τις προκαταλήψεις, τις νόρμες, αλλά και τις αποκλίσεις που αναπτύσσονται στους κόλπους

μιας κοινωνικής ομάδας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός και ως τέτοιος βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και εξέλιξη προκειμένου να εκφράσει την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα (Τσοκαλίδου, 1996, σ.9).

Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα δύο συστήματα, γλώσσα και κοινωνία, απασχολεί διαχρονικά την επιστήμη της Γλωσσολογίας. Υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνιογλωσσικών προσεγγίσεων, του γλωσσικού σχετικισμού και της κριτικής ανάλυσης του λόγου, η γλώσσα και η κοινωνία βρίσκονται σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Αυτό ειδικότερα σημαίνει πως αφενός οι κοινωνικές δομές -εννοώντας την κουλτούρα, το σύστημα αξιών και τα πολιτισμικά μοντέλα μιας κοινωνίας- επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη γλωσσική δομή και συμπεριφορά και αφετέρου η οργάνωση και χρήση της γλώσσας επιδρούν ή και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και ταξινομούμε τις εμπειρίες μας (Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.36; Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.41; Γκασούκα και Γεωργαλλίδου, 2018, σ.18).

Όπως είπε κι έγραψε η Άννα Φραγκουδάκη (1987) «η γλώσσα δεν είναι αθώα». Ως κοινωνική πρακτική ασκεί εξουσία, ενώ παράλληλα κάθε μορφή εξουσίας χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να επιτύχει τους στόχους της (Χαραλαμπίδης, 2015, σ.3). Ο σκοπός που κάθε φορά εξυπηρετείται καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα δομείται. Κατά συνέπεια η δομή και χρήση μιας γλώσσας μπορεί να είναι αποκαλυπτική ευρύτερων ή ειδικότερων κοινωνικών επιδιώξεων και πρακτικών.



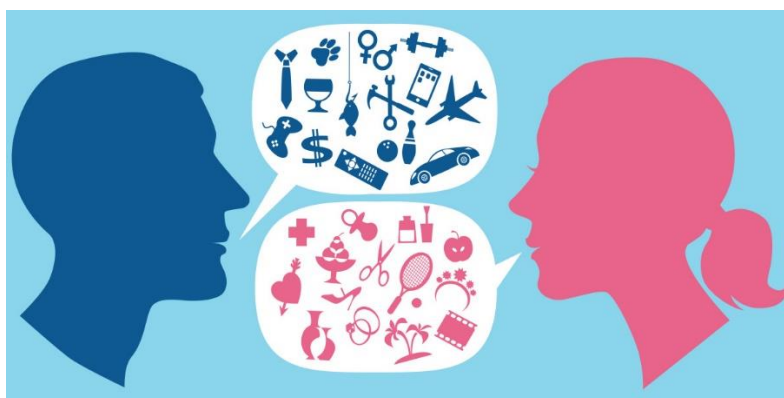
Εικόνα 1: Σημασία αναδιαμόρφωσης της γλώσσας

Πηγή: <https://www.oelmek.com.cy/admin/uploads/anpdf/pdfgr76.pdf>

Στην επόμενη ενότητα θα μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ γλώσσας και φύλου, τις διαφορές στη γλωσσική συμπεριφορά, όπως έχουν ερμηνευθεί από διάφορα θεωρητικά μοντέλα και τη γλώσσα ως μέσο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων (Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.39; Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.153) και διαιώνισης προκαταλήψεων.

2.2 Γλώσσα και φύλο

Η σχέση φύλου και γλώσσας αντιμετωπίζεται ως γλωσσολογικό ζήτημα ήδη από τη δεκαετία του '70, την περίοδο δηλαδή που αναπτύχθηκε η φεμινιστική γλωσσολογία, η οποία στηρίχθηκε δυναμικά από το γυναικείο κίνημα και απέκτησε πολιτικές διαστάσεις. Σύμφωνα λοιπόν με τη φεμινιστική γλωσσολογία το φύλο γίνεται αντιληπτό «ως μια κατηγορία που αντανάκλαται στη γλώσσα ή συγκροτείται μέσω της γλώσσας» (Αλβανούδη, 2005, σ.89). Το φύλο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας από την πρώτη στιγμή της ζωής μας και η σχέση του με τη γλώσσα γίνεται κατανοητή αν αναρωτηθούμε ποια είναι η πρώτη ερώτηση που θέτουμε στους γονείς ενός μωρού που γεννιέται (Τσοκαλίδου, 2001, σ.104).



Εικόνα 2: Γλώσσα και φύλο

Πηγή: <https://www.maxmag.gr/politismos/glossa/glossikos-sexismos/>

2.2.1 Χρήση της γλώσσας

Το φύλο αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για τη συγκρότηση της ατομικής και κοινωνικής μας ταυτότητας και σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, η καταγωγή, καθορίζει ως ένα βαθμό τη γλωσσική μας συμπεριφορά.

Κοινωνιογλωσσικές έρευνες έχουν δείξει ότι γυναίκες και άνδρες χρησιμοποιούν τη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα οι γυναίκες προτιμούν την πρότυπη γλώσσα, χρησιμοποιούν επίθετα, χρωματικές διαβαθμίσεις, επιφωνήματα, επιτατικά, ερωτήσεις-ηχώ, αποφεύγουν τις υβριστικές εκφράσεις και γενικά εμφανίζονται υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές προς το άτομο με το οποίο συνομιλούν. Αντίθετα, οι άνδρες επιλέγουν αποκλίνοντες από τη νόρμα τύπους, χρησιμοποιούν συχνότερα υβριστικές εκφράσεις, αλλάζουν γρήγορα θέμα συζήτησης, διακόπτουν συχνά τους/τις συνομιλητές/τριες τους και γενικότερα είναι πιο ανταγωνιστικοί (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2003, σσ.2-4; Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.155; Τσοκαλίδου, 1996, σ.10; Τσοκαλίδου, 1996, σ.18).

2.2.2 Θεωρητικά μοντέλα για τη γλωσσική συμπεριφορά των φύλων

Η διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά γυναικών και ανδρών δεν ανάγεται σε κάποιον βιολογικό παράγοντα αλλά ερμηνεύεται από διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία συγκλίνουν στο γεγονός πως η διαφορετική κοινωνικοποίηση είναι ο βασικός παράγοντας που οδηγεί γυναίκες και άντρες να αναπτύσσουν διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά. Η γλώσσα και ο τρόπος που την χρησιμοποιούν γυναίκες και άνδρες, μπορεί να γίνει κατανοητή «ως μέρος της ίδιας διαδικασίας, της κοινωνικής κατασκευής του φύλου. Το φύλο δεν πρέπει να θεωρείται κάτι που είμαστε. Μάλλον είναι κάτι που κάνουμε, ένα επίτευγμα αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνουμε ξανά και ξανά, με διαφορετικούς τρόπους, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας» (Stubbe, 2004).

Δύο από τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι α) της διαφοράς στην κουλτούρα και β) της υπεροχής. Στην πρώτη περίπτωση υπογραμμίζεται το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια από την αρχή της ζωής τους κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται με τρόπο διαφορετικό, καθώς οι γονείς και ο κοινωνικός τους περίγυρος τους συμπεριφέρονται διαφορετικά ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι γυναίκες και άνδρες υιοθετούν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και αναπτύσσουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και έκφρασης. Παράλληλα το δεύτερο μοντέλο μας υπενθυμίζει ότι η γλώσσα αντικατοπτρίζει τις πρακτικές μιας πατριαρχικής κοινωνίας που συντηρεί την αντρική κυριαρχία και υποβαθμίζει το γυναικείο φύλο (Τσοκαλίδου, 1996, σ.19).



Εικόνα 3: Πρακτική πατριαρχικής κοινωνίας

Πηγή: <http://paroksismos.squat.gr/?cat=1204>

Άλλες κοινωνιογλωσσικές αναλύσεις για τη διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά γυναικών και ανδρών στηρίζονται στο δίπτυχο του «κύρους» και της «αλληλεγγύης». Σύμφωνα με αυτό οι άνδρες από τη μια μεριά, στην προσπάθειά τους να γίνουν αρεστοί και αποδεκτοί από τον υπόλοιπο ανδρικό πληθυσμό, χρησιμοποιούν μια πιο «απελευθερωτική γλώσσα», εστιάζοντας περισσότερο στην αλληλεγγύη. Οι γυναίκες από την άλλη είναι πιο επιφυλακτικές στη γλωσσική τους έκφραση καθώς επιζητούν περισσότερο το κύρος, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που αφορούν την κοινωνική ή επαγγελματική τους ανέλιξη. Τέλος σύμφωνα με το μοντέλο των κοινωνικών δικτύων, οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές ανδρών και γυναικών οφείλονται στο γεγονός πως κάθε άτομο αποτελεί μέλος μιας ή περισσότερων κοινωνικών ομάδων οι οποίες το επηρεάζουν και επιδρούν στη γλωσσική του συμπεριφορά (Πολίτης, 2014).

2.3 Γλωσσικός σεξισμός

«Η διάκριση ενός ατόμου με γνώμονα το φύλο του ονομάζεται σεξισμός» (Αρχάκης και Κονδύλη, 2002, σ.156). Πρόκειται για το σύνολο των αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών βάσει των οποίων κανονικοποιείται η ανισότητα, η διαφορετική αντιμετώπιση και ο κοινωνικός αποκλεισμός ενός ανθρώπου λόγω του φύλου ή του σεξουαλικού του προσανατολισμού (Μοσχοβάκου και Χατζηαντωνίου, 2018, σ.16). Η σεξιστική συμπεριφορά είναι δυνατό να βασίζεται σε τρεις διαφορετικές πεποιθήσεις: α) το ένα φύλο είναι ισχυρότερο από το άλλο β) γυναίκες και άνδρες είναι διαφορετικοί, γεγονός που πρέπει να αντανakλάται στην κοινωνία, τους νόμους, τη γλώσσα και τα δικαιώματα γ) το μίσος απέναντι σε ένα φύλο (Μελέτη, 2015, σ.157). Στις κοινωνίες με μακρά πατριαρχική παράδοση, όπως η ελληνική, η συμπεριφορά αυτή πλήττει το

γυναικείο φύλο και διαπιστώνεται σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής. Την εντοπίζουμε σε προκαταλήψεις σχετικά με την κατωτερότητα των γυναικών, σε ευρέως αποδεκτά στερεότυπα για τις γυναίκες και σε καλυμμένες συμπεριφορές που στοχεύουν στον αποκλεισμό των γυναικών (Πηλαβάκη, 2016, σ.5).



Εικόνα 4: Φύλο και κοινωνικά δικαιώματα

Πηγή: <https://left.gr/news/glossikos-sexismos-o-emfylos-ratsismos-poy-kryvei-i-kathimerinotita-tis-politikis>

Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε αντανakλά την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς αφενός δομείται στο πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος και αφετέρου το επηρεάζει αναπαράγοντας ανάλογες συμπεριφορές. Έτσι είναι δυνατό οι γλωσσικές μας επιλογές, αλλά και η ίδια η οργάνωση ενός γλωσσικού συστήματος, να αγνοούν, περιορίζουν, αποκλείουν, υποτιμούν τις γυναίκες ή ακόμη και να υποκινούν τη βία εναντίον τους. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «γλωσσικός σεξισμός» (Μοσχοβάκου και Χατζηαντωνίου, 2018, σσ.17-22). Σε διεθνές επίπεδο μελετάται από τη δεκαετία του '70 αρχικά από φεμινίστριες γλωσσολόγους στο πλαίσιο του γυναικείου κινήματος και πρώτη τη Robin Lakoff (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2003, σσ.1-2). Στην Ελλάδα αντίστοιχες μελέτες άρχισαν τη δεκαετία του '80 και συνεχίζονται στο πλαίσιο των κοινωνιογλωσσικών ερευνών.

Ο σεξισμός, έκφανση του οποίου αποτελεί και ο γλωσσικός σεξισμός, αποτελεί σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα με συνέπειες τόσο για τα άτομα όσο και την κοινωνία. Ως αποδέκτριες των διακρίσεων οι γυναίκες δεν αξιοποιούν όλο το δυναμικό τους για να θέσουν και επιτύχουν στόχους, ενώ παραμένουν εγκλωβισμένες σε ρόλους που δεν επιθυμούν. Παράλληλα, η κοινωνία στερείται των ικανοτήτων και ταλέντων μιας πολύ μεγάλης μερίδας του κοινωνικού συνόλου που θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόοδο και την ευημερία (Πηλαβάκη, 2016, σ.4). Φυσικά δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που το ανδρικό φύλο γίνεται αποδέκτης σεξιστικών και στερεοτυπικών σχολίων. Για

παράδειγμα η έκφραση «οι άνδρες δεν κλαίνε» η οποία χρησιμοποιείται από μια μεγάλη μερίδα της κοινωνίας και ακολουθεί τα αγόρια από πολύ μικρή ηλικία δημιουργώντας αφενός λανθασμένες, στερεοτυπικές αντιλήψεις και αφετέρου μπορεί να οδηγήσει στην καταπίεση της συναισθηματικής τους έκφρασης. Για τους παραπάνω λόγους είναι επιτακτική η συνειδητοποίηση του προβλήματος και η εξάλειψη του φαινομένου.

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα πρέπει να αναφερθεί, πως μια γλώσσα από μόνη της δεν είναι σεξιστική αλλά ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται μπορεί να οδηγήσει σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και κοινωνικές ανισότητες. Η ελληνική γλώσσα και πολλές άλλες ευρωπαϊκές, όπως η γερμανική, η ιταλική, η γαλλική, η ισπανική κ.λπ., πολύ συχνά χρησιμοποιούνται με σεξιστικό τρόπο, καθώς διαθέτουν γραμματικό γένος. Ωστόσο στις περισσότερες από τις γλώσσες αυτές υπάρχει μια τάση αναθεώρησης όσον αφορά τη γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους και την αντικατάστασή του από τη χρήση του διπλού τύπου. Για παράδειγμα (Cameron, 1998) στη γαλλική γλώσσα χρησιμοποιούνταν η έκφραση «tous les acteurs» για να περιγράψει το σύνολο των ηθοποιών ενώ πλέον χρησιμοποιείται ο διπλός τύπος «tous/toutes les acteurs/actrices». Αντίστοιχα στην ισπανική γλώσσα, η έκφραση «todos los estudiantes» η οποία περιέγραφε το σύνολο των μαθητών/τριών αντικαταστάθηκε από την έκφραση «todos/todas los/las estudiantes».

Η αγγλική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι δεν διαθέτει γραμματικό γένος, χρησιμοποιείται με σεξιστικό τρόπο μέσω «της γενικευτικής χρήσης της αρσενικής αναφορικής αντωνυμίας he και του αρσενικού ονόματος man για αναφορά και στα δύο φύλα» (Ασημακοπούλου, 2018, σ. 39). Τέλος, η τουρκική γλώσσα παρόλο που δεν διαθέτει γραμματικό γένος, αντανakλά έντονα την πατριαρχική δομή της κοινωνίας και την κατωτερότητα των γυναικών στις αντιλήψεις μεγάλου μέρους των πολιτών της χώρας η οποία αποτυπώνεται τόσο στον καθημερινό λόγο όσο και στη συμπεριφορά τους (Παναγιωτίδης, 2017, σ.17). Στο επόμενο κεφάλαιο θα διαπραγματευτούμε το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού στη δομή και οργάνωση της ελληνικής γλώσσας αλλά και σε διάφορους τομείς του δημόσιου λόγου.

Κεφάλαιο 3: Γλωσσικός σεξισμός στην ελληνική γλώσσα

3.1 Δομή και οργάνωση της ελληνικής γλώσσας

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα στοιχείων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται και δομούνται με καθορισμένο τρόπο πάνω στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα. Τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης της γλώσσας είναι πέντε, το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Αρχικά, το φωνολογικό επίπεδο αφορά τον τρόπο με τον οποίο εκφέρουμε, αρθρώνουμε τις λέξεις. Το μορφολογικό επίπεδο αφορά τη μορφή των λέξεων με βάση τους κανόνες γραμματικής, όπως η ορθογραφία, οι καταλήξεις των λέξεων κ.λπ. Το συντακτικό επίπεδο αφορά τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι λέξεις ενώ το σημασιολογικό αφορά τη σημασία και ερμηνεία που αποδίδεται σε κάθε λέξη. Και στα τέσσερα αυτά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης αυτό που ενδιαφέρει είναι «το τελικό γλωσσικό προϊόν», χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ο/η δημιουργός του, οι χωροχρονικοί και κοινωνικοί παράγοντες, οι επιδιωκόμενοι στόχοι κ.λπ. Οι σημασίες και τα νοήματα που συνδέονται με τους παραπάνω παράγοντες αφορούν την Πραγματολογία, η οποία είναι και το πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (Θωμαδάκη, π.δ. σσ. 19-22). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με τον γλωσσικό σεξισμό στα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και ειδικότερα στο μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο.

3.1.1 Γραμματικό γένος

Η ελληνική γλώσσα διαθέτει γραμματικά γένη: το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο. Η υπερίσχυση όμως του αρσενικού γένους φαίνεται ξεκάθαρα από το γεγονός ότι ο αρσενικός τύπος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα ατόμων, ανεξαρτήτως φύλου, αλλά και για να περιγράψει ομάδες που αποτελούνται αποκλειστικά από άνδρες (Τσοκαλίδου, 1996, σ.25).



Εικόνα 5: Γραμματικό γένος

Πηγή: <https://www.vice.com/el/article/kzmaee/einai-ta-ellhnika-se3istikh-glwssa>

Η χρήση αυτή του αρσενικού τύπου και για τα δύο γένη, δημιουργεί δύο βασικά προβλήματα. Από τη μία πλευρά, δημιουργείται σύγχυση σχετικά με το αν στην εν λόγω ομάδα που χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος, υπάρχουν μόνο άνδρες ή αν υπάρχουν γυναίκες και άνδρες. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι προτάσεις:

- *Όλοι οι δάσκαλοι και οι μαθητές του σχολείου πρέπει να ενημερωθούν άμεσα.*
- *Οι εργαζόμενοι του εργοστασίου πραγματοποιούν απεργία.*
- *Σε ετοιμότητα βρίσκονται οι γιατροί του νοσοκομείου.*

Από την άλλη πλευρά, η χρήση του αρσενικού τύπου και για τα δύο γένη, υποβαθμίζει και επικαλύπτει το θηλυκό γένος (Τσοκαλίδου, 2001, σ.104). Ακόμα και σε περιπτώσεις που ο αριθμός των γυναικών σε μια ομάδα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των ανδρών, πάλι χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος χωρίς να προκαλείται κάποια ιδιαίτερη αντίδραση. Για παράδειγμα:

- *Οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων.*
- *Οι δάσκαλοι του σχολείου μας οργάνωσαν μια φιλανθρωπική εκδήλωση για την προστασία των αδέσποτων ζώων της πόλης.*

Η επιλογή της φράσης *Οι φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων* ή *Οι δασκάλες του σχολείου μας*, η επιλογή δηλαδή του θηλυκού γένους για να περιγράψει την ίδια ομάδα ατόμων, θα θεωρούνταν λανθασμένη ή προσβλητική (Πηλαβάκη, 2016, σ.36).

Η υπερίσχυση του αρσενικού γένους αποτυπώθηκε και σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2012 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας μελετήθηκαν 179 μηνύματα που στάλθηκαν μεταξύ των μελών του Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού μέσω της πλατφόρμας «Δημόσιος Διάλογος», η οποία λειτουργεί στο ΑΠΘ. Τα

αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον τρόπο δήλωσης προσώπου αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Παυλίδου, Καπελλίδη και Καραφώτη, 2015, σ. 466):

Τρόποι δήλωσης	Συχνότητα εμφάνισης	
αρσενικό γραμ. γένος (ο αναγνώστης)	403	66,0%
θηλυκό γραμ. γένος (οι γυναίκες)	7	1,1%
θηλυκό & αρσενικό γραμ. γένος (όσοι και όσες)	14	2,3%
ασάφεια ως προς το γένος (οι πρόεδροι)	84	13,8%
ουδέτερο γραμ. γένος (το μέλος, το άτομο, το στέλεχος)	39	6,4%
περιληπτικά ουσιαστικά ανεξαρτήτως γένους (ο λαός, η ηγεσία, το κοινό)	57	9,3%
ουσιαστικά σε πληθυντικό αναφερόμενα σε ένα σύνολο (οι πρυτανικές αρχές, οι πανεπιστημιακές δυνάμεις, οι σύλλογοι)	7	1,1%
Σύνολο	611	100%

Εικόνα 6: Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας φαίνεται ξεκάθαρα πως η χρήση του αρσενικού γένους υπερτερεί και μάλιστα σε ποσοστό 66% έναντι του θηλυκού γένους που χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό μόλις 1,1%. Ανάλογα χαμηλό είναι και το ποσοστό της ταυτόχρονης χρήσης θηλυκού και αρσενικού γένους που έφτασε μόλις στο 2,3%. Θετικό μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός πως στο 30% περίπου των ερευνόμενων μηνυμάτων χρησιμοποιήθηκε ουδέτερο γραμματικό γένος, περιληπτικά ουσιαστικά ή υπήρχε ασάφεια ως προς το γένος.

3.1.2 Σύνταξη

Όσον αφορά τη σύνταξη των λέξεων και φράσεων, το αρσενικό γένος κατά κανόνα προηγείται του θηλυκού και του ουδέτερου. Αυτός είναι και ο κανόνας που ακολουθείται στα βιβλία γραμματικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πολύ χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν φράσεις όπως:

- *άντρες και γυναίκες*
- *Αντώνιος και Κλεοπάτρα*
- *Ο Αδάμ και η Εύα*
- *κύριος και κυρία Γεωργίου κ.λπ.*

Επίσης η λέξη *ανδρόγυνο* είναι ένα ακόμα παράδειγμα στο οποίο προηγείται το αρσενικό γένος.

Οι περιπτώσεις που προηγείται το θηλυκό γένος είναι ελάχιστες και τις περισσότερες φορές αφορούν στερεοτυπικές εκφράσεις. Για παράδειγμα, στις φράσεις:

- *η νύφη και ο γαμπρός*
- *η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*
- *Φίλες και φίλοι*

το θηλυκό γένος βρίσκεται πρώτο είτε για να τονίσει τη σχέση της γυναίκας αναφορικά με τον άντρα είτε για να εκθειάσει τη χάρη και τα κάλλη της (Τσοκαλίδου, 1996, σ.27). Σε άλλες περιπτώσεις η πρόταξη του θηλυκού γένους γίνεται για λόγους ευγένειας και διακριτικότητας, όπως στη φράση *Κυρίες και κύριοι* (Τσοκαλίδου, 2001, σ.105).

3.1.3 Μορφολογία

Στην ελληνική γραμματική το φύλο ενός ατόμου προσδιορίζεται από το γραμματικό γένος, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αλλά και από τα λεξήματα *άνδρας* και *γυναίκα*. Οι μορφολογικές διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης στα λεξήματα αυτά αποδεικνύουν τη μειωτική σημασία που αποδίδεται στις γυναίκες και τη διαφορετική αξιολόγηση των πράξεων και των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στα δύο φύλα.

Ο γλωσσικός σεξισμός διαφαίνεται έντονα στη διαδικασία παραγωγής καθώς τα περισσότερα παράγωγα της λέξης *άνδρας* έχουν θετική σημασία κάτι που δεν ισχύει για τη λέξη *γυναίκα*. Για παράδειγμα η φράση:

- *ανδρικές δουλειές*

αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και αποδίδει κύρος στα υποκείμενα που ενεργούν, ενώ αντίθετα:

- *οι γυναικείες δουλειές*

έχουν ταυτιστεί με την ειρωνεία και την απαξίωση. Κάτι ανάλογο έχει συμβεί και με τις φράσεις *γυναικείες κουβέντες* και *αντρικές κουβέντες*.

Όσον αφορά τα υποκοριστικά που συνοδεύουν τα λεξήματα *άνδρας* και *γυναίκα* είναι χαρακτηριστικά τα ζευγάρια των λέξεων:

- *γυναικούλα-αντρούλης* και
- *γυναικάκι-αντράκι*

Στην πρώτη περίπτωση η λέξη *γυναικούλα* αποδίδεται απαξιωτικά και χρησιμοποιείται για να μειώσει τις ενέργειες και συμπεριφορές κάποιου/ας. Για παράδειγμα:

- *Μην κάνεις σαν γυναικούλα*

αλλά κανείς/καμιά δε χρησιμοποιεί τη φράση:

- *Μην κάνεις σαν αντρούλης*

Στο δεύτερο ζευγάρι λέξεων, η λέξη *αντράκι* έχει τη σημασία του αγοριού που μεγάλωσε, ενώ η λέξη *γυναικάκι* έχει τη σημασία της ασήμαντης γυναίκας. Για παράδειγμα χρησιμοποιείται η φράση:

- *Ο γιος σας έγινε ολόκληρο αντράκι!*

αλλά ποτέ η φράση:

- *Η κόρη σας έγινε ολόκληρο γυναικάκι!*

Τέλος, το μεγεθυντικό *άντρακλας* χρησιμοποιείται για να δείξει τις σωματικές αρετές ενός άνδρα, ενώ η λέξη *γυναικάρα* έχει αποκτήσει καθαρά σεξουαλικό περιεχόμενο (Παυλίδου, 2006, σ.45).

Κατά τη σύνθεση λέξεων με 1ο ή 2ο συνθετικό τις λέξεις *άνδρας* και *γυναίκα*, παρατηρείται και εδώ πως στην περίπτωση των γυναικών οι σύνθετες λέξεις με αρνητική σημασία είναι περισσότερες από εκείνες με θετική. Το αντίστροφο συμβαίνει στις σύνθετες λέξεις που διαμορφώνονται με τη λέξη *άνδρας* (Ασημακοπούλου, 2018, σ.23).

Με πρώτο συνθετικό τη λέξη *γυναίκα*, πολύ συχνή είναι η χρήση των σύνθετων:

- *γυναικοκουβέντες*
- *γυναικοδουλειές*
- *γυναικομάνι* κ.λπ.

οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε με ειρωνεία είτε χαρακτηρίζουν μια ασήμαντη και πονηρή δραστηριότητα. Αντίστοιχα δε χρησιμοποιούνται οι *αντροκουβέντες*, *αντροδουλειές* κ.λπ. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως οι δραστηριότητες των γυναικών θεωρούνται κατώτερες και πως ορίζονται από ένα πρότυπο, το ανδρικό πρότυπο, που λειτουργεί σαν κανόνας (Τσοκαλίδου, 2001, σ.2).

Οι σύνθετες λέξεις με δεύτερο συνθετικό τη λέξη *γυναίκα* είναι πάλι περισσότερες και στην πλειοψηφία τους έχουν αρνητική σημασία. Για παράδειγμα χρησιμοποιούνται οι λέξεις:

- *παλιοθήλυκο*
- *παλιογυναίκα*
- *βρομοθήλυκο* (αντίστοιχα *παλιοκόριτσο*, *βρομοκόριτσο*)

ενώ απουσιάζουν οι λέξεις *παλιοάντρας*, *βρομοάντρας* (αντίστοιχα *παλιοάγορο*, *βρομοάγορο*) (Παυλίδου, 2006, σ.45). Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως τόσο στην παραγωγή όσο και στη σύνθεση λέξεων που προέρχονται από τα λεξήματα *γυναίκα* και *άνδρας* ο γλωσσικός σεξισμός είναι έντονος, κυρίως σε βάρος των γυναικών. Ένα φαινόμενο που έχει βαθιές ρίζες, που διαμορφώνει και συντηρεί κοινωνικά στερεότυπα και αντιλήψεις που μόνο θετικό πρόσημο δεν προσδίδουν στην εξέλιξη των κοινωνιών και την επίτευξη της ισότητας μεταξύ των φύλων.

3.1.4 Λεξικογραφία

Ο όρος Λεξικογραφία έκανε την εμφάνισή του στην ελληνική γλώσσα τον 19^ο αιώνα και αποτέλεσε «σημασιολογικό δάνειο» από τη γαλλική γλώσσα. Είναι ο επιστημονικός κλάδος που έχει ως αντικείμενο τη δημιουργία λεξικών που θα καλύπτουν τις γλωσσικές ανάγκες μιας ή περισσότερων χωρών. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την συγκεκριμένη επιστήμη είναι αρκετοί. Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γεώργιου Μπαμπινιώτη, Λεξικογραφία είναι «η επιστήμη που έχει ως αντικείμενο μελέτης τις αρχές και τις μεθόδους σύνταξης ενός λεξικού εφαρμόζοντας τα διδάγματα της Λεξικολογίας». Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνεται και στο Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών, σύμφωνα με τον οποίο Λεξικογραφία είναι «η επιστημονική μελέτη και πρακτική των αρχών και μεθόδων σύνταξης λεξικών» (Κέσογλου, 2018, σ.5-6).

Η εργασία ενός λεξικογράφου είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς κάθε λεξικό θα πρέπει να είναι εύχρηστο και να εξυπηρετεί όσο το δυνατόν καλύτερα τις πληροφοριακές ανάγκες των αναγνωστών. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που οι πληροφορίες είναι αναρίθμητες και οι αλλαγές στη γλώσσα γίνονται με μεγάλη ταχύτητα, το έργο των λεξικογράφων είναι ακόμα πιο δύσκολο. Ένα εργαλείο που έχουν στα χέρια τους για να ενημερώνονται για τις λέξεις που χρησιμοποιούνται με

μεγαλύτερη συχνότητα και που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα λεξικά που κατασκευάζουν είναι οι βάσεις δεδομένων όπως ο «Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας», στις οποίες ερευνώνται και καταγράφονται οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά είδη εντύπων, όπως εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κ.λπ. Στα υπολογιστικά αυτά συστήματα καταγράφεται μεταξύ άλλων και η συχνότητα χρήσης των λέξεων η οποία αποτυπώνεται σε γραφήματα που εξυπηρετούν το έργο κάθε ενδιαφερόμενου, όπως οι λεξικογράφοι στη συγκεκριμένη περίπτωση. Παίρνοντας λοιπόν πληροφορίες για τη συχνότητα χρήσης των λέξεων, οι λεξικογράφοι μπορούν να πραγματοποιήσουν προσθήκες, αλλαγές ή περικοπές σε λήμματα που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία ενός λεξικού (Μικρός, Χατζηγεωργίου και Καραγιάννης, n.d.).

Προχωρώντας στη μελέτη των λεξικών της νεοελληνικής γλώσσας διαπιστώνει κανείς πως ότι οι γλωσσικές διακρίσεις με βάση το φύλο αποτυπώνονται και στα λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας. Έτσι λοιπόν το λήμμα *γυναίκα* συνοδεύεται από περισσότερους όρους που στην πλειονότητά τους έχουν αρνητική σημασία χαρακτηρίζοντας με μειωτικό τρόπο τις δραστηριότητες και την εμφάνιση των γυναικών. Για παράδειγμα δίπλα στο λήμμα *γυναίκα* βρίσκουμε όρους όπως:

- *η γυναίκα του δρόμου, γυναικάρα, γυναικάκι, γύναιο*
- *γυναικοκουβέντες, γυναικοκαβγάς, τιποτένια, αλόγα, βουβάλα κ.λπ.*

Αντίθετα στα λεξικά δίπλα στο λήμμα *άνδρας* βρίσκουμε λέξεις με θετικό κυρίως πρόσημο όπως:

- *αντραγάθημα, αντρικός, άντρακλας*
- *αντρεία, παλικάρι, λεβέντης κ.λπ.*

Αποδεικνύεται λοιπόν, για ακόμα μια φορά, πως ο γλωσσικός σεξισμός είναι διάχυτος μέσα στην ελληνική γλώσσα (Τσοκαλίδου, 1996, σσ.28-29).

3.1.5 Αντιπαραβολή προφορικού και γραπτού λόγου

Η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης της γλώσσας. Η διαδικασία αυτή πραγματώνεται μέσω των δύο μορφών λόγου, του προφορικού και του γραπτού. Στην μακραίωνη ιστορία του ανθρώπου έχουν καταγραφεί αρκετές χιλιάδες ομιλούσες γλώσσες από τις οποίες όμως

μόνο μερικές εκατοντάδες από αυτές έχουν συνδεθεί με τη γραφή. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε πολλές γλωσσικές έρευνες που δίνουν προτεραιότητα στη μελέτη του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, χωρίς όμως να υποβαθμίζεται η σημασία του δεύτερου. Η σημασία του προφορικού λόγου ενισχύεται και από το γεγονός πως είναι η πρώτη μορφή λόγου που μαθαίνει να χρησιμοποιεί ένα παιδί από πολύ μικρή ηλικία, σε αντίθεση με τη γραφή την οποία κατακτά σταδιακά με την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, για τη δημιουργία γλωσσικών συμβόλων είναι απαραίτητη η ύπαρξη του προφορικού λόγου για την αντιστοίχιση συμβόλων, εννοιών και σημασιών (Αρχάκης, 2005, σσ.48-56).

Τα δύο αυτά είδη λόγου, ο γραπτός και ο προφορικός, παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους που οφείλονται κυρίως στον τρόπο δημιουργίας τους. Ο προφορικός λόγος είναι στενά συνδεδεμένος με τον αυθορμητισμό και την παρορμητικότητα (Ποιμενίδου, 2008, σ.18). Η χρήση του στον καθημερινό μας λόγο πολλές φορές οδηγεί σε γραμματικά και συντακτικά λάθη, στη χρήση ελλειπτικών προτάσεων αλλά και στην έκφραση απόψεων και σκέψεων που πιθανόν να είχαμε διατυπώσει με διαφορετικό τρόπο αν υπήρχε ο χρόνος να τις «φιλτράρουμε». Αντίθετα στον γραπτό λόγο έχουμε τον χρόνο να δημιουργήσουμε ολοκληρωμένες προτάσεις, να βελτιώσουμε το νόημα, να διορθώσουμε τυχόν λάθη και να προσδώσουμε στο κείμενό μας ένα πιο επίσημο ύφος (Πολίτης, 2001).

Μια ακόμα διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου είναι ότι στον δεύτερο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο παράγοντες όπως οι κινήσεις του σώματος, η χροιά της φωνής, το γνωστικό υπόβαθρο των συνομιλητών/τριών, το βλέμμα κ.λπ., παράγοντες που δεν επηρεάζουν τον γραπτό λόγο. Τέλος, στον προφορικό λόγο υπάρχει πάντα κάποιος συνομιλητής/τρια που σαν δέκτης των μηνυμάτων του εκάστοτε πομπού, αλληλεπιδρά μαζί του, εκφράζει απόψεις και ιδέες επηρεάζοντας και αναδιαμορφώνοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ τους (Αρχάκης, 2005, σσ.48-56).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η έκφραση σεξιστικών σχολίων και στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι πιο εύκολη μέσω του προφορικού λόγου ο οποίος, όπως αναφέρθηκε, είναι περισσότερο αυθόρμητος. Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως ο γλωσσικός σεξισμός δεν αποτυπώνεται έντονα μέσω του γραπτού λόγου ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία. Αυτό είναι βέβαια ένα ζήτημα που θα μας απασχολήσει λεπτομερέστερα σε επόμενο κεφάλαιο. Ολοκληρώνοντας την αντιπαραβολή αυτή μεταξύ των δύο μορφών λόγου,

θα μπορούσαμε να πούμε πως «ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της διανομής πληροφοριών, που καταξιώνεται κοινωνικά επειδή ξεπερνά το ‘εδώ και τώρα’ και γίνεται λόγος ‘της μεγάλης διάρκειας’ ενώ ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της συνομιλιακής διεπίδρασης, ο λόγος του ‘εδώ και τώρα’, λόγος φευγαλέος, λόγος ‘της μικρής διάρκειας’» (Πολίτης, 2001).

3.1.6 Στερεότυπες εκφράσεις και παροιμίες

Όπως αναφέρει και η Τσοκαλίδου (1996), σε κάθε γλώσσα οι παροιμίες και οι στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται αντανακλούν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, αλλά και την κατάσταση που επικρατεί σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ξεκινώντας από τις στερεότυπες εκφράσεις στην ελληνική γλώσσα έχουμε πολλά τέτοια παραδείγματα όπως:

- *Κάνει σαν γεροντοκόρη*
- *Κάνει σαν κακιά πεθερά*
- *Εγώ πλήρωσα τη νύφη* κ.λπ. (Μενίκη, 2002, σσ.73-75).

Στα παραδείγματα αυτά η γυναίκα παρουσιάζεται αντίστοιχα σαν απόλυτα εξαρτημένη στη συμπεριφορά της από το αν έχει παντρευτεί, σαν ιδιότροπη και κακεντρεχής και σαν αιτία δεινών.

Στις στερεότυπες εκφράσεις ανήκουν και οι ευχές που συνηθίζεται να δίνονται σε μια γυναίκα και οι οποίες έχουν έντονο σεξιστικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα:

- *Και με ένα καλό παιδί*
- *Άντε και νυφούλα*
- *Και με έναν γιο* (Ασημακοπούλου, 2018, σσ.34-35).

Στις ευχές αυτές υποδηλώνεται πως η επιτυχία στη ζωή μιας γυναίκας είναι πρωτίστως να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια. Τέλος, δεν είναι λίγες οι παροιμίες στην ελληνική γλώσσα με μειωτικό και απαξιωτικό νόημα για τη γυναίκα. Τέτοια παραδείγματα είναι:

- *Γυναίκα δίχως φίμωτρο, αλί ποιος θα την πάρει*
- *Ο καπνός και η γλωσσού διώχνουν τον άνθρωπο από το σπίτι του*

- *Πυρ γυνή και θάλασσα*
- *Αλλιιά'ς εκείον που γελαστεί και γυναικός πιστέψει*
- *Από θηλυκό να ζει, κάλλιο σενικό κι ας πεθάνει* (Ασημακοπούλου, 2018, σσ.32-33).

Μερικές από τις παραπάνω στερεότυπες εκφράσεις και παροιμίες έχουν αφομοιωθεί σε μεγάλο βαθμό από την ελληνική κοινωνία και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στον καθημερινό λόγο ανδρών και γυναικών. Αυτό γίνεται κυρίως για δύο λόγους. Αφενός πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν αυτές τις εκφράσεις απλά επειδή είναι μέρος της παράδοσης και κομμάτι του προφορικού και γραπτού λόγου που έχουν διδαχθεί από την πρώιμη παιδική τους ηλικία. Αρκετές/οι δεν αντιλαμβάνονται το σεξιστικό περιεχόμενο αυτών των εκφράσεων και τις χρησιμοποιούν απλά επειδή τις γνωρίζουν. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που η χρήση τέτοιου είδους εκφράσεων γίνεται εσκεμμένα με απώτερο σκοπό την υποβάθμιση ανθρώπων και κυρίων των γυναικών. Καθώς λοιπόν, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αυτές οι εκφράσεις είναι μέρος της ελληνικής γλωσσικής κουλτούρας με βαθιές ρίζες που χάνονται στο χρόνο, είναι δύσκολο να τις αποβάλλει η ελληνική κοινωνία, με αποτέλεσμα να διαιώνίζονται στερεοτυπικές και σεξιστικές αντιλήψεις.

3.1.7 Επαγγελματικά ονόματα γένους θηλυκού

Σε διάφορες χώρες του κόσμου, εδώ και δεκαετίες, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης η χρήση θηλυκών επαγγελματικών ονομάτων ώστε να «καλυφθεί η ανισότητα που υπάρχει ανάμεσα στη θηλυκή και την αρσενική εκδοχή ενός επαγγέλματος» (Παυλίδου, 2006, σ.47). Στην Ελλάδα τη δεκαετία του '50 ξεκίνησαν οι συζητήσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που έφερνε όμως αντιμέτωπες την καθαρεύουσα και τη δημοτική γλώσσα. Μια από τις λύσεις που είχαν προταθεί ήταν εκείνη του Τριανταφυλλίδη, ο οποίος στο άρθρο του με τίτλο «Η βουλευτίνα», πρότεινε τη χρήση των θηλυκών επιθημάτων *-ίνα-* και *-ίσσα-* για να εκφραστεί το θηλυκό γένος στα επαγγελματικά ονόματα. Όμως σε έναν ανδροκρατούμενο τότε χώρο, όπως ο επαγγελματικός, μια τέτοια πρόταση ήταν αναμενόμενο να μην έχει την ανάλογη στήριξη και αποδοχή (Ασημακολούλου, 2018, σ.18-19).

Με το πέρασμα όμως των χρόνων, οι γυναίκες άρχισαν να κατακτούν σιγά σιγά επαγγελματικές θέσεις και αξιώματα που άνηκαν κατά αποκλειστικότητα σε άνδρες

και να επιτυγχάνουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Όπως πολύ εύστοχα έχει επισημανθεί «μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό είναι η είσοδος των γυναικών στην οικονομική και πολιτική ζωή και η ανάρρησή τους στα κέντρα εξουσίας. Το φαινόμενο αυτό ανέδειξε, μεταξύ άλλων, το ζήτημα της προσαρμογής της γλώσσας μας στους νέους ρόλους του γυναικείου φύλου» (Μενεγάκη και Ευθυμίου, 2009, σ.449).



Εικόνα 7: Θηλυκά επαγγελματικά ονόματα

Πηγή: politis.com.cy

Στον επαγγελματικό τομέα, τα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση είναι ελάχιστα στη γλώσσα μας. Στις περιπτώσεις των επαγγελμάτων απλά μπαίνουν και τα δύο άρθρα μπροστά, για παράδειγμα *ο/η γιατρός, ο/η δικηγόρος, ο/η υπουργός, ο/η βουλευτής* κ.λπ. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται στον λόγο άλλα επιθήματα όπως *η γιατρέσσα, η δικηγορίνα, η συγγράφισσα, η βουλευτίνα*. Οι λέξεις αυτές όμως, θεωρούνται ότι μειώνουν το κύρος του επαγγέλματος. Κάποιος/α δηλαδή θα επέλεγε να πάει σε μία *γιατρό* ή *δικηγόρο* και όχι σε μια *γιατρέσσα* ή *δικηγορίνα*. Ωστόσο, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα να λέμε *η μαγείρισσα, η χορεύτρια, η καθηγήτρια* κ.λπ. καθώς είναι επαγγέλματα που έχουν ταυτιστεί με το γυναικείο φύλο. Απόλυτη είναι και η αντιστοίχιση του γυναικείου φύλου με τα επαγγέλματα της *μαίας* και της *καθαρίστριας*.



Εικόνα 8: Στερεοτυπικές απεικονίσεις σε σχολικά εγχειρίδια

Πηγή: <https://mad.tv/dite-ti-sexistiki-ikona-apo-scholiko-vivlio-tou-1976-pou-echi-gini-viral/2/>

Άρα λοιπόν αυτό που δημιουργεί πρόβλημα δεν είναι η γλώσσα, αλλά τα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία για τις θέσεις εξουσίας που μέχρι κάποια εποχή άνηκαν αποκλειστικά στους άνδρες. Όπως είπε και η Άννα Φραγκουδάκη «Αυτό που εμποδίζει τις λέξεις να φτιαχτούν δεν είναι η γλώσσα, είναι οι ιδέες. Για να μην καταφέρνουν οι έννοιες να αποκτήσουν τη θηλυκή μορφή τους, για να μη γίνονται αλλαγές στη γλώσσα, θα πρέπει να μη γίνονται αλλαγές στις ιδέες» (Φραγκουδάκη, 1989, σσ.42-44).

3.1.8 Λέξεις υπό αμφισβήτηση

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο θα πρέπει να αναφερθούν και κάποια παραδείγματα λέξεων που χρησιμοποιούνται συστηματικά και προβάλλουν την υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών. Για παράδειγμα η λέξη *επανδρώνω* σημαίνει τη στελέχωση ενός οργανισμού. Εξαιτίας του γεγονότος ότι μέχρι κάποια εποχή οι άνδρες κατακτούσαν θέσεις εξουσίας στην αγορά εργασίας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται κατά κόρον και ας εργάζονται πια στις ίδιες θέσεις και γυναίκες. Ο όρος λοιπόν *στελεχώνω* απομακρύνει την έννοια του γλωσσικού σεξισμού. Κάτι ανάλογο ισχύει και για τη λέξη *αύτανδρo*. Το πλήρωμα ενός πλοίου αποτελούνταν σε παλαιότερες εποχές αποκλειστικά από άνδρες. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει σήμερα. Σαν τρίτο παράδειγμα παραθέτουμε τη λέξη *υιοθετώ*. Για αποφυγή και πάλι γλωσσικών διακρίσεων προτείνεται η λέξη *τεκνοθετώ* (Πηλαβάκη, 2016, σ.42).

Ένα ακόμα παράδειγμα είναι η λέξη *άνθρωπος*, η οποία υποτίθεται πως αναφέρεται και στα δύο φύλα παρόλο που η ίδια είναι αρσενικού γένους. Όταν λέμε όμως φράσεις όπως *Ο άνθρωπος είναι πολύ περίεργος*, *Είναι άνθρωπος μεγάλης ηλικίας*

κ.λπ. οι περισσότεροι/ες σκέφτονται πως πρόκειται για κάποιον άνδρα. Αν επρόκειτο για γυναίκα θα λέγαμε *Η γυναίκα είναι μεγάλης ηλικίας*. Η λέξη *παλιάνθρωπος* χρησιμοποιείται επίσης αποκλειστικά για τους άνδρες. Άρα η λέξη *άνθρωπος* είναι συνυφασμένη με το αρσενικό γένος. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη λέξη *παιδί*. Μέχρι κάποια ηλικία η λέξη αυτή χρησιμοποιείται και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Από την εφηβεία και μετά όμως, η λέξη *παιδί* αναφέρεται μόνο στα αγόρια τα οποία έχουν πια μεγαλώσει (Ασημακοπούλου, 2018, σσ.29-30).

Όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν φαινόμενο μόνο της ελληνικής γλώσσας. Σε τριάντα περίπου γλώσσες η παρουσία των γυναικών δεν είναι εξίσου σημαντική με των ανδρών. «Η γυναίκα προσδιορίζεται από την οπτική γωνία του άντρα και σε σχέση με αυτόν, ενώ παράλληλα οι γυναικείες ιδιότητες και δραστηριότητες προβάλλονται συνήθως ως κατώτερες των αντρικών» (Πιτσιλίδης, 2010).

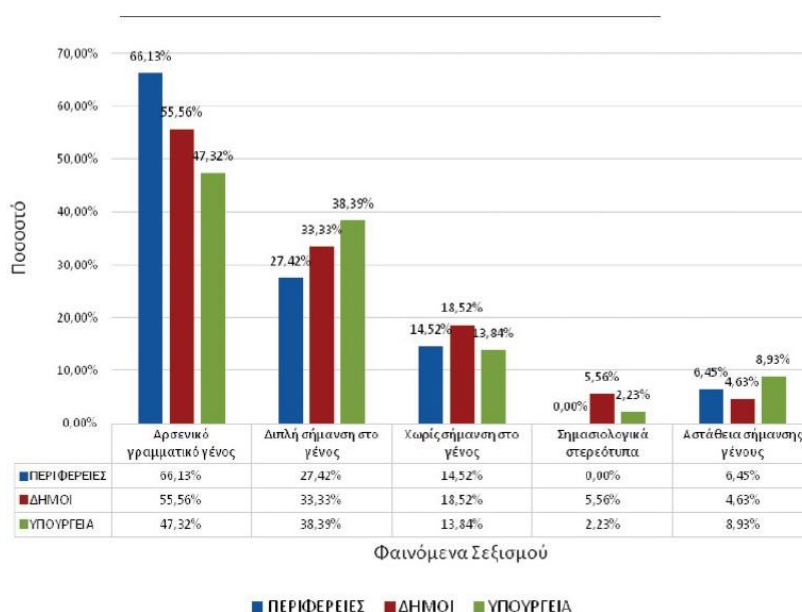
3.2 Γλωσσικός σεξισμός στον ελληνικό δημόσιο λόγο

Από το 1990 η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε προχωρήσει στην έκδοση σύστασης προς τις κυβερνήσεις των κρατών μελών, με σκοπό τη χρήση λεξιλογίου που αίρει τις ανισότητες και προωθεί την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών. Οι επίσημοι φορείς του ελληνικού κράτους δεν έλαβαν υπόψη τους τη συγκεκριμένη σύσταση, με αποτέλεσμα το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού να εξακολουθεί να αποτυπώνεται έντονα στον δημόσιο λόγο (Μενεγάκη και Ευθυμίου, 2009, σ.461). Η επανάληψη τέτοιου είδους κοινωνικών πρακτικών «διαμορφώνει ένα πρότυπο κοινωνικών δομών, ιδρυμάτων κ.λπ. που παράγουν αθροιστικές, ανθεκτικές ανισότητες βάσει φύλου στην απασχόληση, την εκπαίδευση και άλλα συστήματα» (Muller and Boutte, 2019). Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά σε τρεις τομείς του δημόσιου λόγου στην Ελλάδα, στους οποίους ο γλωσσικός σεξισμός είναι ιδιαίτερα έκδηλος και συγκεκριμένα στα διοικητικά έγγραφα, στο ελληνικό κοινοβούλιο και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Ο τομέας της εκπαίδευσης θα μας απασχολήσει εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο.

Ένας τομέας του δημόσιου λόγου, στον οποίο είναι έντονος ο γλωσσικός σεξισμός, είναι τα διοικητικά έγγραφα, δηλαδή τα έγγραφα της Δημόσιας Διοίκησης. Πρόκειται για έγγραφα τα οποία συντάσσονται από λειτουργούς και φορείς της Δημόσιας Διοίκησης και κοινοποιούνται κατόπιν σε συναφείς υπηρεσίες και φορείς. Οι αποδέκτες/τριες είναι συγκεκριμένες ομάδες ατόμων που, στην πλειονότητά τους,

αποτελούνται από γυναίκες και άνδρες. Για τον λόγο αυτό θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στα έγγραφα αυτά ένα λεξιλόγιο προσανατολισμένο στην ισότητα των φύλων. Τα τελευταία χρόνια, αν και έχουν γίνει κάποια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, έρευνες δείχνουν πως η εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού από τα διοικητικά έγγραφα χρειάζεται ακόμα χρόνο και πολλή προσπάθεια για να επιτευχθεί (Γκασούκα και Γεωργαλλίδου, 2018, σ.22).

Σε έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων το 2014 μελετήθηκαν 949 διοικητικά έγγραφα από πέντε Περιφέρειες, δέκα Δήμους και το σύνολο σχεδόν των Υπουργείων της χώρας, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού στα έγγραφα αυτά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στην πλειοψηφία των εγγράφων, ποσοστό που άγγιζε στις περιφέρειες το 63%, υπήρχε η κυριαρχία του αρσενικού γένους. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό, 38% το υψηλότερο για τα υπουργεία, υπήρχε διπλή σήμανση στο γένος, ενώ σε ποσοστό περίπου 19%, το υψηλότερο για τους δήμους, δεν υπήρχε σήμανση στο γένος. Τέλος, σε ποσοστό κάτω από 10%, υπήρχαν έγγραφα με σημασιολογικά στερεότυπα και αστάθεια σήμανσης γένους. Για παράδειγμα σε ένα έγγραφο του Υπουργείου Υγείας, όλοι/ες οι εργαζόμενοι/ες, αναφέρονταν με το αρσενικό γένος (π.χ οι γιατροί, οι νοσηλευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι κ.λπ.) εκτός από τις μαίες που χαρακτηρίζονταν με το θηλυκό γένος (Γκασούκα και Γεωργαλλίδου, 2018, σσ.22-26). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

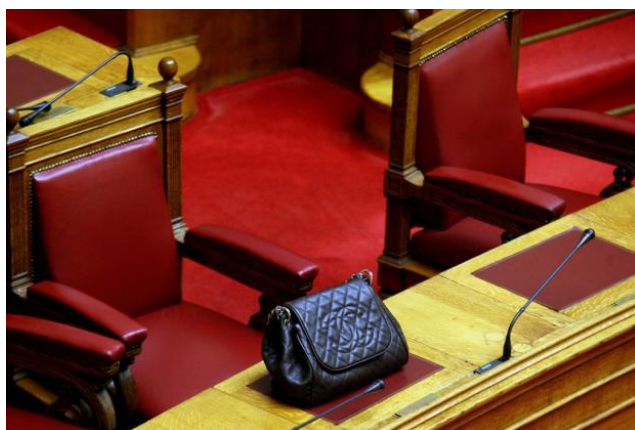


Εικόνα 9: Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους στα διοικητικά έγγραφα

Με βάση την παραπάνω έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων και το συνολικό έργο του οργανισμού, εκδόθηκε τον Φεβρουάριο του 2016, εγκύκλιος του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης με τίτλο «Υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού και ένταξη της διάστασης του φύλου στα διοικητικά έγγραφα». Ήταν ένα σημαντικό βήμα για την ελληνική δημόσια διοίκηση και την κοινωνία γενικότερα. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε πως ακόμα και σήμερα τα διοικητικά έγγραφα που διαβιβάζονται προς το σύνολο της κοινωνίας, χαρακτηρίζονται από έντονο γλωσσικό σεξισμό θέτοντας, τις γυναίκες κυρίως, στο περιθώριο. «Στο πλαίσιο των διοικητικών εγγράφων, οι μεν συντάκτριες/ες τους αγνοούν τη διάσταση του φύλου οι δε αποδέκτριες/ες εμποδίζονται -έστω και «ασύνειδα»- να κατανοήσουν τη θεμελιώδη κοινωνική ανισότητα, δηλαδή την ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, άρα και να την υπερβούν» (Γκασούκα και Γεωργαλλίδου, 2018, σ.26).

Η συγκρουσιακή συμπεριφορά και η επιθετική γλώσσα είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις πολιτικές αναμετρήσεις σε ανταγωνιστικά κοινοβουλευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Ωστόσο σε σχετική μελέτη της Μαριάνθης Γεωργαλλίδου (Georgalidou, 2017, σσ.30-56), μετά από ανάλυση κοινοβουλευτικών συνεδριάσεων της περιόδου 2012-2015, διαπιστώθηκε η χρήση επιθετικού και απαξιωτικού τρόπου ομιλίας από την πλευρά ορισμένων ανδρών βουλευτών που προσέβαλαν άμεσα το φύλο των συνομιλητριών τους. Επιπλέον η ερευνήτρια επισήμανε τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στην αναπαραγωγή ανάλογων αποσπασμάτων με σεξιστικές συμπεριφορές, ως ένα είδος «ψυχαγωγικού θεάματος», που τελικά κανονικοποιεί ή και ενισχύει προκαταλήψεις εις βάρος των γυναικών βουλευτριών.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η κρισιμότητα των συνεδριάσεων οδηγεί σε συνέχιση της διαδικασίας, χωρίς η φραστική επίθεση να εκλαμβάνεται ως σεξιστική. Τα παραδείγματα τέτοιου είδους συμπεριφορών καλό είναι να εξεταστούν στο γενικότερο πλαίσιο αντιμετώπισης των γυναικών στην πολιτική, καθώς, σύμφωνα με τη Γεωργαλλίδου (Georgalidou, 2017, σσ.30-56), παρόμοιες μειωτικές και επιθετικές συμπεριφορές όχι μόνο αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των γυναικών στις πολιτικές διαδικασίες, αλλά συχνά στρέφουν σκόπιμα το ενδιαφέρον του κοινού μακριά από την πολιτική αντζέντα.



Εικόνα 10: Γυναικεία εκπροσώπηση στις κοινοβουλευτικές συνεδριάσεις

Πηγή: <https://www.thepaper.gr/thimata-sexismou-i-ginekes-vouleftes-tou-kinovoulou/>

Σύμφωνα με έκθεση (2015) του Παγκόσμιου Παρατηρητηρίου για τα ΜΜΕ, η πλειονότητα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης αναπαράγει στερεότυπα των φύλων ενισχύοντας τις έμφυλες διακρίσεις. Οι διαφημίσεις, για παράδειγμα, εστιάζοντας κυρίως «σε οπτικά στοιχεία, όπως η έκφραση, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες, αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές αξίες, τους ισχύοντες κανόνες, τα πιστεύω και τα στερεότυπα της κοινωνίας» (Plakoyiannaki and Zotos, 2009). Οι ιστορίες που παρουσιάζονται στην τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τον τύπο και τις ψηφιακές εφημερίδες απεικονίζουν έναν κόσμο από τον οποίο οι γυναίκες απουσιάζουν, καθώς η παρουσία γυναικών - ανδρών ακολουθεί την αναλογία 1:3. Η σχετική έρευνα έχει δείξει πως «η εκπροσώπηση του φύλου στα μέσα ενημέρωσης μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων» προβάλλοντας ρόλους «σωστούς», «καλύτερους» ή «φυσιολογικούς» (Royo – Vela, et.al., 2007). Κατ' επέκταση όταν γίνεται αναφορά σε γυναίκες, αυτό αφορά κυρίως τον ρόλο τους στην οικογένεια ως μητέρες και σύζυγοι (ποσοστό 67%), παρά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το φαινόμενο επιβεβαιώνεται και στο ελληνικό τοπίο των ΜΜΕ, σε σχετική έρευνα του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) για τη στερεοτυπική και σεξιστική παρουσίαση των γυναικών στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μοσχοβάκου και Χατζηαντωνίου, 2018, σσ.16-20).



Εικόνα 11: Διαφήμιση και σεξιστική απεικόνιση του γυναικείου φύλου

Πηγή: https://www.huffingtonpost.gr/entry/sexismos-stis-diafemiseis-meyalonontas-ta-nea-sexistakia_gr_5c640337e4b03de942977d0c

Όπως είναι φυσικό η σεξιστική στάση των ΜΜΕ απέναντι στο γυναικείο φύλο αντικατοπτρίζεται και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Έτσι παρατηρούνται τα εξής φαινόμενα (Πολίτης, 2014; Μοσχοβάκου και Χατζηαντωνίου, 2018, σ.21):

Α. Επαναλεξικοποίηση: Παράθεση πολλών επιθέτων και ουσιαστικών για να περιγράψουν μια και αυτή γυναίκα. Η περιγραφή περιλαμβάνει αναφορές στην εξωτερική εμφάνιση, τα μέρη του γυναικείου σώματος, την ηλικία, τους κοινωνικούς ρόλους και στερεότυπους χαρακτηρισμούς. Π.χ. *Η εκρηκτική ξανθιά δασκάλα «τσολιάς» έκλεψε τις εντυώσεις στην παρέλαση στην Αθήνα.*

Β. Τροποποίηση: Ο στερεοτυπικός χαρακτηρισμός γυναικών με βάση κυρίως την εξωτερική τους εμφάνιση. Π.χ. *Αγριόγατα η σύντροφος του Ολάντ.*

Γ. Αναγωγική γλώσσα: Η περιγραφή ενός προσώπου περιορίζεται σε ένα και μόνο κατηγορήμα, χωρίς να μας ενδιαφέρει κάτι άλλο. Π.χ. *Αυτή είναι η 17χρονη ξανθιά που έβαλε κάτω τον... Αϊνστάιν.*

Δ. Λογοπαίγνια: Χρησιμοποιούνται με περιπαικτική διάθεση και υποδηλώνουν ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες γι' αυτό και κάποιος μπορεί να αστευτεί μ' αυτές. Π.χ. *Σχέσεις οργής για τις γυναίκες του Προέδρου.*

Ε. Επιδεικτικός λόγος: Οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ως σεξουαλικά αντικείμενα (εμπορεύματα) που μπορούν να διατεθούν στην αγορά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των ανδρών. Π.χ. *Η εκρηκτική Debee Ashby επιδεικνύει το σέξι φόρεμά της.*

ΣΤ. Κατατακτήριος λόγος: Οι γυναίκες παρουσιάζονται ως «αδιοκτησίες» κάποιου αρσενικού και προσφωνούνται με το όνομά του. Π.χ. *Ο κύριος και η κυρία Γεωργίου.*

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ως εκφραστές της κυρίαρχης ιδεολογίας, αναπαριστούν το εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γυναίκες και άνδρες δεν απολαμβάνουν ίση μεταχείριση και παρουσία στη δημόσια

σφαίρα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με τον τέταρτο τομέα του δημόσιου λόγου στον οποίο διαφαίνεται ο γλωσσικός σεξισμός και συγκεκριμένα την εκπαίδευση που είναι και το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 4: Γλωσσικός σεξισμός στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση σαν θεσμός είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνικοποίηση των ατόμων, με σκοπό την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και την αλληλεπίδρασή τους με αυτό. Στο πλαίσιο λοιπόν της εκπαίδευσης, πρωταρχικός στόχος πρέπει να είναι η άρση του γλωσσικού σεξισμού και ο ενστερνισμός της ισότητας των φύλων. Μέχρι τη δεκαετία του '80, οι σχετικές έρευνες στρέφονταν κυρίως στην κοινωνικοποίηση στον ρόλο του φύλου μέσω της εκπαίδευσης και στις ανισότητες που προέκυπταν από μια τέτοια διαδικασία. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση «στράφηκε προς τη σύνδεσή της με την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία και τις αναλύσεις της για την κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου στο σχολείο» (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, n.d.).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, παρά τον εκδημοκρατισμό του, δεν έχει καταφέρει να απομακρυνθεί ουσιαστικά από τα έμφυλα στερεότυπα και τις ανισότητες του παρελθόντος, καθώς ο γλωσσικός σεξισμός αποτελεί τροχοπέδη για την επίτευξη μιας ουσιαστικής ισότητας. Παρά το γεγονός ότι έχουν κατά καιρούς γίνει πολλές κοινωνιογλωσσικές έρευνες και μελέτες για τη σχέση φύλου και γλώσσας, τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και τα σχολικά εγχειρίδια «αντιμετωπίζουν το φύλο ως ένα από τα λιγότερα σημαίνοντα χαρακτηριστικά που ασκούν επιρροή στη χρήση της γλώσσας» (Μελέτη, 2015, σ.155).

Η διδασκαλία της γλώσσας από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ίσως το πιο δύσκολο διδακτικό αντικείμενο καθώς το μοναδικό εργαλείο που έχουν στα χέρια τους είναι η ίδια η γλώσσα. Σύμφωνα με κοινωνιογλωσσικές έρευνες, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο περιβάλλον μάθησης, στη συγκεκριμένη περίπτωση στο σχολείο, αλλά και στις στάσεις και συμπεριφορές του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. «Είναι χρήσιμο ο δάσκαλος να βλέπει τη δική του συμπεριφορά και ομιλία σαν ένα είδος κειμένου, που μπορεί να αναλυθεί, όχι από γλωσσολογική, αλλά από κοινωνιολογική άποψη, αφού αντανakλά τις αξίες που ο ίδιος έχει υιοθετήσει και τη λειτουργία τους στη σύγχρονη κοινωνία (Δημητριάδου, 2005, σσ. 3-6).

Τα στερεότυπα που αφορούν στον ρόλο κάθε φύλου και αντανakλώνται μέσα στην εκάστοτε κοινωνία οδηγούν συχνά στο να θεωρούμε συγκεκριμένες συμπεριφορές ως ταυτόσημες και «κανονικές» ανάλογα με το φύλο μας. Αυτή η μορφή

κοινωνικοποίησης έχει τόσο βαθιές ρίζες και θα ήταν εσφαλμένο αν πιστεύαμε πως δεν έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο ειδικότερα που από τη μια μεριά παρέχει φαινομενικά ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες αλλά από την άλλη δημιουργεί διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης για αγόρια και κορίτσια (Κογκίδου, π.δ., σ.1). Ξεκινώντας από την οργανωσιακή δομή των σχολείων μπορεί κανείς να αντιληφθεί τα στερεότυπα, αναφορικά με το φύλο, όπου ακόμα και σήμερα, η πλειοψηφία των διευθυντικών και διοικητικών θέσεων καλύπτονται από άνδρες (Κάντα, 2015, σ.17). Έρευνα (Κουλαϊδής, 2006) του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας με τίτλο «Αποτύπωση σχολικών μονάδων» έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά από τους άνδρες, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ποσοστό 67,3 %, ποσοστό το οποίο μειώνεται σταδιακά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο σχετικές έρευνες έδειξαν πως οι γυναίκες συχνά αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο από τον σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση των σχολείων (Κάντα, 2015, 27-28).

Σε πολλές έρευνες ακόμα έχει διαπιστωθεί πως συχνά παροτρύνονται γυναίκες εκπαιδευτικοί να αναλάβουν τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου καθώς λειτουργεί το επιχείρημα της «μητρότητας» ενώ οι άνδρες τις μεγαλύτερες τάξεις λόγω «δυνατότητας επιβολής στους/στις μαθητές/τριες» (Κλαδούχου, 2005, σσ. 22-24). Επιπλέον τόσο στον καθημερινό προφορικό, όσο και στον επίσημο γραπτό λόγο, στα έγγραφα δηλαδή που διακινούνται μεταξύ Υπουργείου Παιδείας, Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών μονάδων και συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, γίνεται αναφορά, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με τον όρο «οι μαθητές του σχολείου», στο εκπαιδευτικό προσωπικό με τον όρο «οι δάσκαλοι του σχολείου» ενώ η πρώτη φράση που διαβάζει κανείς στα επίσημα έγγραφα είναι «Παρακαλούνται οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των σχολείων...». Ασυνείδητα ή συνειδητά λοιπόν μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναπαράγονται σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και σήμερα, στερεότυπα και σεξιστικές αντιλήψεις, με κυρίαρχο μέσο τη γλώσσα, οι οποίες όπως είναι φυσικό επηρεάζουν και διαμορφώνουν συμπεριφορές και αντιλήψεις των μαθητριών/τών αναφορικά με το φύλο τους.

Περνώντας στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ο/η εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ακολουθεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τις οδηγίες που αυτό συνεπάγεται χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια που, όπως έχει αποδειχθεί, αναπαράγουν σεξιστικές αντιλήψεις και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους/τις

μαθητές/τριες ανάλογα με το φύλο τους. Αυτό είναι κάτι που θα μας απασχολήσει περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο. Πέρα λοιπόν από τις επίσημες οδηγίες, κάθε εκπαιδευτικός είναι φορέας των δικών του επιρροών στον τρόπο σκέψης, στις γλωσσικές επιλογές με βάση το φύλο κ.λπ., τις οποίες μεταφέρει συνειδητά ή ασυνείδητα τους μαθητές/τριες, προσδοκώντας πολλές φορές και διαφορετικά αποτελέσματα από κάθε παιδί, ανάλογα με το φύλο του. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (Κλαδούχου, 2005, σ.21).

Σύμφωνα με τον Meighan (1981), το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι «όλα εκείνα τα πράγματα που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια του σχολείου, εκτός επίσημου προγράμματος σπουδών και μέσω αυτών οι μαθητές επιλέγουν μια προσέγγιση στη ζωή και μια «στάση» στη μάθηση» (Emerald Group Publishing Limited, 2014). Τα παιδιά έχοντας την τάση να μιμούνται τους ενήλικες, ενστερνίζονται συμπεριφορές και γλωσσικές επιλογές των εκπαιδευτικών, που διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και συνήθως τα συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή τους. Οι προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις είναι αυτές που μας καθοδηγούν και ορίζουν τη συμπεριφορά μας τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικής ομάδας (Dumas, 2019). Γι' αυτό λοιπόν, πρέπει να γίνει κατανοητό, πως για την αποφυγή διαιώνισης στερεοτυπικών αντιλήψεων και σεξιστικών προτύπων «πρέπει να αρχίσουμε από τις εμπειρίες των δρώντων προσώπων» (Κογκίδου, 1995, σ. 7).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η χρήση σεξιστικού λόγου στο σχολείο πολλές φορές γίνεται και ασυνείδητα. Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα, που είναι σχεδόν βέβαιο πως κάθε εκπαιδευτικός έχει χρησιμοποιήσει, είναι η έκφραση «Ποιος θέλει να σηκωθεί στον πίνακα;». Τέτοιου είδους παραδείγματα είναι πολύ συχνά και εντοπίζονται στον καθημερινό, προφορικό λόγο που χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον αλλά για πολλούς/ές θεωρείται κάτι ασήμαντο ή αδιάφορο προσοχής. Στην πραγματικότητα η χρήση τέτοιων καθημερινών εκφράσεων λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής σεξιστικών αντιλήψεων και γλωσσικών επιλογών καθώς η συνεχής χρήση τους οδηγεί στην αφομοίωση και υιοθέτησή τους από τους μαθητές/τριες.

Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι επιβεβλημένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σεξισμού γενικά και γλωσσικού σεξισμού ειδικότερα. Στην Ελλάδα, στο κομμάτι αυτό, δεν έχουν γίνει πολλά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Ξεκινώντας από το πανεπιστήμιο οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αντίστοιχη εκπαίδευση και αργότερα με την είσοδό τους στα σχολεία η δημιουργία τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων από την ηγεσία του Υπουργείου

Παιδείας ή άλλους αρμόδιους φορείς είναι αρκετά περιορισμένη (Κογκίδου, 2004). «Η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν έχει αντιταχθεί αποτελεσματικά στον κυρίαρχο λόγο και δεν έχει συμβάλλει στη συνειδητοποίηση/κατάδειξη αυτών των ανισοτήτων» (Κογκίδου, n.d., σσ.1-2). Αυτό λειτουργεί αρνητικά σε μια εποχή που ο γλωσσικός σεξισμός και κάθε μορφή σεξισμού υφίσταται και διαμορφώνει τις εκάστοτε σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο, γίνεται σαφές πως η διαιώνιση στερεοτυπικών αντιλήψεων και πρακτικών που εκφράζονται μέσω της γλώσσας και της εκάστοτε συμπεριφοράς, είναι ένα φαινόμενο που «καλά κρατεί» μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και αντανακλά τις απόψεις της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζούμε. «Η μελέτη της ξένης βιβλιογραφίας και των ελληνικών ερευνών αναδεικνύουν πως οι ανισότητες στην εκπαίδευση αναπαράγονται μέσω ενός εξαιρετικά σύνθετου πλέγματος ορατών και αόρατων διαδικασιών και μεταβλητών που συναποτελούν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι υπερβαίνοντας τα όρια της σχολικής τάξης» (Κλαδούχου, 2005, σ.20).

4.1 Διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας ήταν πάντα ο βασικότερος πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο για πολλά χρόνια η προσέγγιση του συγκεκριμένου αντικειμένου διδασκαλίας είχε σαν βασικούς στόχους την στείρα απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και την κατάκτηση του γραπτού και προφορικού λόγου. Με το πέρασμα όμως των χρόνων και τις μεταβολές που έχουν επέλθει σε κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο παγκοσμίως, η διδασκαλία της γλώσσας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, απέκτησε νέους στόχους και διδακτικές προσεγγίσεις που προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για την είσοδό τους στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό είναι να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εκπαιδευτούν στον τρόπο χρήσης της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες (Χατζηγεωργίου, 2016, σ.3). Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως οι βασικοί γνωστικοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν τοποθετηθεί στο περιθώριο.

Η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί μέσω του εκάστοτε γλωσσικού κώδικα κατακτάται εγγενώς και αναπτύσσεται σταδιακά μέσω της αλληλεπίδρασης του με τα διάφορα περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια, το σχολείο κ.λπ. Με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, το παιδί φέρει μαζί του ένα ήδη κατεκτημένο λεξιλόγιο που έχει αποκτήσει από την οικογένεια, τους φίλους και το νηπιαγωγείο που είναι το πρώτο στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής του. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό είναι ο εμπλουτισμός και η περαιτέρω ανάπτυξη του υπάρχοντος λεξιλογίου, η σταδιακή επαφή με τον γραπτό λόγο που ξεκινά από την Α' δημοτικού μέσω της σύνταξης και γραφής απλών προτάσεων και αναπτύσσεται σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις με την παραγωγή γραπτού λόγου, καλλιεργώντας τις ικανότητες περιγραφής, αφήγησης και ανάπτυξης κατευθυντικού λόγου. Η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης είναι επίσης ένας πολύ βασικός μαθησιακός στόχος που καλλιεργείται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Τέλος, η εκμάθηση των γραμματικών, συντακτικών κανόνων και της ορθογραφίας των λέξεων καταλαμβάνουν σημαντικό ποσοστό της γλωσσικής διδασκαλίας.

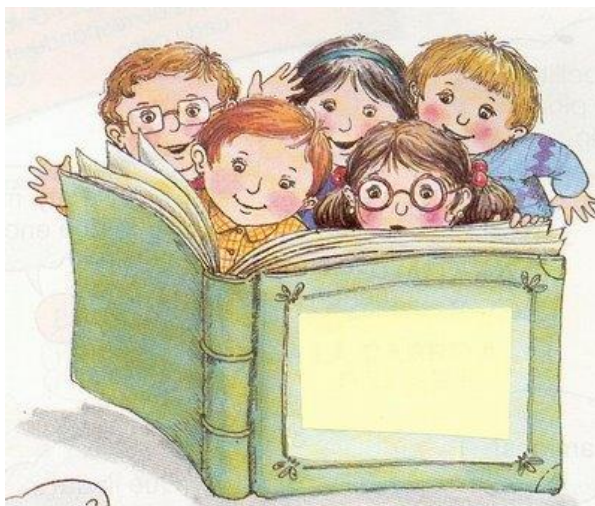
Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει ως γενικό σκοπό ο μαθητής/τρια «να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του». Στο πλαίσιο όμως αυτό περιλαμβάνονται και κάποιοι ειδικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος όπως η χρήση της ως επικοινωνιακού κώδικα και συστήματος σκέψης ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις νέες προσλαμβάνουσες εμπειρίες και γνώσεις καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες του σε πρακτικό, συναισθηματικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο. Πολύ σημαντική είναι και η ανάπτυξη κριτικής στάσης και σκέψης εκ μέρους των μαθητών/τριών ώστε να μπορούν να αξιολογούν τις παρεχόμενες πληροφορίες και να μην γίνονται παθητικοί δέκτες μηνυμάτων από το εκάστοτε περιβάλλον τους. Τέλος, στους ειδικούς αυτούς σκοπούς, συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα παραγωγής λόγου «αποτελεσματικού και κατάλληλου για κάθε περίπτωση επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως στόχος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Πέρα όμως από τον γλωσσικό γραμματισμό και την γλωσσική επικοινωνία, στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων, από μέρους των μαθητών/τριών που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητα. Σημαντικός, ειδικός σκοπός στο πλαίσιο αυτό αποτελεί η «κατανόηση πως οι γλωσσικές μορφές (τρόπος γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 7-9).

Σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί και η λογοτεχνία με την οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες μέσω των Ανθολογιών. Τα σχολικά αυτά εγχειρίδια συνοδεύουν τη γλωσσική διδασκαλία σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αφιερώνονται δύο ώρες, μετά από κάθε διδακτική ενότητα, στην ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων από το Ανθολόγιο. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση μερικής απομάκρυνσης της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος καθώς βασικός σκοπός της, πέρα από την επαφή και επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών ειδών, είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια και η φιλαναγνωσία. Επιπλέον στόχος της λογοτεχνίας είναι η σύνδεση της με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά καθώς επιδιώκεται να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία και την ανάπτυξη των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου, επιχειρείται σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα με σκοπό την ανάπτυξη διαλόγου και τον προβληματισμό των παιδιών πάνω σε ποικίλα θέματα που αφορούν την κοινωνία και την ζωή τους γενικότερα (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως οι προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στοχεύουν στην παράλληλη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου με την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων που θα επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες, με στόχο την επαφή με ποικίλα κοινωνικά ζητήματα, την

περαιτέρω ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, την αισθητική απόλαυση και γενικότερα την οικοδόμηση μιας νέας σχέσης των παιδιών με το βιβλίο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τους αυριανούς αναγνώστες/στριες. «Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 21-25).



Εικόνα 12: Ανάπτυξη φιλαναγνωσίας και εκπαίδευση

Πηγή: <http://109dim-thess.thess.sch.gr/?p=1878>

4.2 Διδασκαλία της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί τον βασικό, μαθησιακό πυλώνα και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό θα διαπραγματευτούμε τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, αλλά και στις τρεις τάξεις του λυκείου, όπου οι οδηγίες είναι διαφορετικές για τις επιμέρους τάξεις.

Ξεκινώντας από το γυμνάσιο, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας είναι, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, οι μαθητές/τριες «να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά». Ακόμα, η κατανόηση της σημασίας και της δύναμης που έχει ο λόγος για τη συμμετοχή τους στις διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής, ως μέρη των διάφορων διαύλων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αποτελεί βασικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας. Επιδιώκεται, επίσης, η δημιουργία ελεύθερων, δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη και υπεύθυνη στάση απέναντι στα θέματα με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή και η εξέλιξη τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που διακατέχονται από

αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη. Σκοπό αποτελεί ακόμα, η συνειδητοποίηση της σημασίας της γλώσσας ως βασικό εκφραστικό μέσο του πολιτισμού μας και ο σεβασμός της διαφορετικότητας άλλων λαών σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού. Φυσικά, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος και στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων «ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των στοιχείων αυτών» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας στο γυμνάσιο αποτελεί και η νεοελληνική λογοτεχνία στα πλαίσια της οποίας διδάσκονται διάφορα λογοτεχνικά κείμενα, πεζά, ποιητικά, θεατρικά, λαογραφικά και παραμύθια, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών κάθε τάξης. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών». Επιδιώκεται ακόμα, μέσω της επαφής με αντιπροσωπευτικά έργα, η ενεργητική αξιοποίηση των προσλαμβανόμενων γνώσεων, η αισθητική καλλιέργεια και ευαισθησία, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εν τέλει η διαμόρφωση ανθρώπων οι οποίοι, με ελεύθερη βούληση, θα κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές, όσον αφορά τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους, πάνω σε διάφορα θέματα της ζωής τους. Τέλος, στους σκοπούς διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου ανήκουν η δημιουργία μιας σταθερής σχέσης με το βιβλίο, ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η καλλιέργεια της φαντασίας και των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας πολλές φορές ως εργαλεία τη βιωματική μάθηση, το θέατρο και τα παιχνίδια ρόλων (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο λύκειο έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί στόχοι για τις επιμέρους τάξεις. Σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες (Αρ. Πρ. 143602/Δ2/17-09-19/ΥΠΑΙΘ) για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γ' λυκείου, «η γλωσσική και λογοτεχνική εκπαίδευση συνεργούν, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, είτε αυτό συμβαίνει στον δημόσιο είτε στον σχολικό ή ιδιωτικό χώρο, τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου».

Συγκεκριμένα, για τη νέα ελληνική γλώσσα των Α' και Β' τάξεων του Λυκείου, οι στόχοι διαμορφώνονται σε δύο επίπεδα: στο πρώτο επίπεδο είναι η κατανόηση των

κειμένων μέσα από διαδικασίες εντοπισμού και αναγνώρισης των βασικών κειμενικών στοιχείων, ερμηνείας, μετασχηματισμού κειμένων, κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης αυτών. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου και συγκεκριμένα την οργάνωση, τη σύνθεση, τη συγγραφή, τον μετασχηματισμό και τη δημοσίευση κειμένων που παράγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθε φορά. Στις παρούσες οδηγίες τονίζεται ιδιαίτερα πως βασικός στόχος της επεξεργασίας των εκάστοτε κειμένων της νεοελληνικής γλώσσας δεν είναι η στείρα απομνημόνευση τυποποιημένης γνώσης, αλλά η ανάπτυξη του «κριτικού προβληματισμού» και η απομάκρυνση από την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και ιδεών για τον άνθρωπο και την κοινωνία γενικότερα. Τέλος, η διδασκαλία μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών φαινομένων, λεξιλογίου κ.λπ., γίνεται πάντοτε σε άμεση συνάρτηση με το προς εξέταση κείμενο, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας σε αυτό και όχι μεμονωμένα με στόχο την απομνημόνευση τους.

Σύμφωνα με τις ίδιες οδηγίες, ο σκοπός της λογοτεχνίας στις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου, είναι «ο διάλογος με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης στα κείμενα, ώστε οι μαθητές/τριες, να βιώσουν τη λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών, ως διαλεκτική συγκρότηση αισθητικών και διανοητικών συγκινήσεων, να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους και να ενισχύσουν την κριτική τους στάση απέναντι στον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία υποβάλλει νοήματα και αξίες» (Αρ. Πρ. 143602/Δ2/17-09-19/ΥΠΑΙΘ).

Το χρονικά τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη Γ' λυκείου, εκδόθηκε το 2019 και αποτελεί συνέχεια και εμπλουτισμό των δύο προηγούμενων που είχαν εκδοθεί το 1999 και το 2011. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στη Γ' λυκείου, είναι η περαιτέρω ανάπτυξη του «γλωσσικού γραμματισμού» των μαθητριών/τών, θέτοντας στο κέντρο περισσότερο την επικοινωνία και την κοινωνία και λιγότερο τη γλώσσα. Βασικός στόχος είναι η συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και η ανάπτυξη σχέσεων με τα άλλα μέλη των διάφορων κοινωνικών ομάδων, με τα οποία συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν. Έτσι, «ο γραμματισμός αποτελεί μια ικανότητα νοηματοδότησης της κοινωνικής πραγματικότητας και αποκτά κριτική/αναστοχαστική διάσταση που οδηγεί στη χειραφέτηση μέσω του κριτικού στοχασμού και στην ενεργητική στάση ζωής ενώ

σχετίζεται με τις κοινωνικές γνώσεις, τις αξίες της δημοκρατίας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη» (ΦΕΚ 4911Β/31-12-2019).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ' λυκείου, θα πρέπει να αναφερθεί, πως και σε αυτή την τάξη ισχύουν όσα αναφέρθηκαν για τους στόχους της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στις δύο προηγούμενες τάξεις. Επικεντρώνεται όμως σε τρεις άξονες-λέξεις: «φαντασία», «σκέψη» και «κρίση», με την έννοια ότι ο πρωταρχικός στόχος είναι η δημιουργία ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών που θα αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τα ζητήματα με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή και θα αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με τρόπο που θα βοηθά στην πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας και της ζωής μας γενικότερα. Τέλος, βασικός σκοπός είναι μέσα από την «συνεργατική παραγωγή νοημάτων, να διεκδικούν την αντίληψη, την ευαισθησία και τη συνείδηση μέσα από ανοιχτές διαδικασίες αλληλεπίδρασης, διερώτησης, διαλόγου και διαπραγμάτευσης όλων των λόγων για τον κόσμο» (ΦΕΚ 4911Β/31-12-2019).

4.3 Σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθούν να είναι το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους και τη διδακτική διαδικασία. Είναι φορείς κοινωνικοποίησης και ιδεολογιών, αντικατοπτρίζουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και νόρμες και παρουσιάζουν πρότυπα με τα οποία τα παιδιά ταυτίζονται. Η σημασία τους απορρέει από το γεγονός πως χρησιμοποιούνται καθημερινά, για πολλές ώρες από εκπαιδευτικούς, μαθητρίες/μαθητές και έχουν εγκριθεί από την πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας, κάτι που πολλές φορές δημιουργεί την εντύπωση πως το περιεχόμενό τους είναι απόλυτα σωστό καθώς έχει ελεγχθεί από τους αρμόδιους φορείς (Μαράκη, 2011, σ.76).

Αποτελούν τη βασική πηγή πληροφόρησης τόσο για το μαθητικό δυναμικό όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι έρευνες που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες πάνω στα σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το περιεχόμενο τους, έδειξαν πως εξακολουθούν να υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και σεξιστική χρήση της γλώσσας σε αυτά. Από την πρώτη έρευνα της Φραγκουδάκη που μελέτησε τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου από το 1954-1974, μέχρι και τις έρευνες που έγιναν στα τελευταία αναγνωστικά του 2006, φαίνεται πως έχουν γίνει κάποια βήματα για την αποφυγή προβολής σεξιστικών προτύπων και ιδεολογιών, ωστόσο το

πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει συνειδητά ή και ασυνείδητα πολλές φορές (Κάντα, 2015, σσ. 39-40).

Πολλές χώρες του εξωτερικού έχουν απαγορεύσει την έκδοση σχολικών εγχειριδίων που προβάλλουν στερεοτυπικούς ρόλους και ιδεολογίες. Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό εξακολουθεί να υπάρχει και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς. Πάνω στο θέμα αυτό, οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα σχολικά εγχειρίδια που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα και ασυμμετρίες, εμποδίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και εν τέλει την προώθηση της ισότητας των φύλων. Το γεγονός αυτό αντίκειται και στον νόμο 1566/1985, ο οποίος ορίζει ότι «σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών ανεξάρτητα από το φύλο, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να μην περιορίζει την ανάπτυξη των παιδιών μέσα από αυστηρές έμφυλες οριοθετήσεις» (Μαραγκουδάκη, 2007, σ.10).

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με τα σχολικά εγχειρίδια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ύπαρξη σεξιστικών αντιλήψεων, προτύπων και σεξιστικής γλώσσας σε αυτά, μέσα από την παράθεση των αποτελεσμάτων αντίστοιχων ερευνών μέχρι σήμερα. Συγκεκριμένα παραδείγματα από τα σχολικά εγχειρίδια θα παρουσιαστούν σε επόμενη ενότητα. Τέλος, θα ασχοληθούμε και με τα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς, τα γνωστά «βιβλία του δασκάλου», που λειτουργούν σαν οδηγοί για τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους.

4.3.1 Σχολικά εγχειρίδια για τις μαθήτριες και τους μαθητές του δημοτικού σχολείου

Τα σχολικά εγχειρίδια, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων, αναφορικά με το φύλο. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τα βιβλία τους προσδοκώμενους ρόλους και τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτύξουν στη μετέπειτα ζωή τους, γεγονός που οριοθετεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ταυτότητάς τους.

Στην Ελλάδα η έρευνα πάνω στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 με τη μελέτη των αναγνωστικών βιβλίων από το 1954-1974, από

την Άννα Φραγκουδάκη, τα συμπεράσματα της οποίας ήταν η συνάρτηση του γυναικείου φύλου με τον ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς και η αρχηγική μορφή του πατέρα μέσα στην οικογένεια. Φυσικά όλα αυτά αντικατόπτριζαν τη μορφή της κοινωνίας εκείνη την εποχή. Με την πάροδο όμως του χρόνου και την ανάληψη διαφορετικών ρόλων από τα φύλα, ήταν αναμενόμενη και η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων. Μετέπειτα έρευνες έδειξαν όμως πως το φαινόμενο του σεξισμού και η χρήση σεξιστικής γλώσσας, παρότι μειώθηκε, ενυπάρχει σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα της Αναγνωστοπούλου (1999) στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας έδειξε την προβολή διαφορετικών δραστηριοτήτων από άνδρες και γυναίκες τόσο στα πλαίσια της οικογένειας όσο και στον επαγγελματικό τομέα. Οι γυναίκες, ωστόσο, σχετίζονται με επάγγελα που έχουν σχέση με τη φροντίδα, όπως νοσοκόμες και δασκάλες, ενώ οι άνδρες με επαγγέλματα κύρους και δύναμης, όπως γιατροί, αθλητές κ.λπ. (Κάντα, 2015, σ.41). Και η έρευνα της Κανταρτζή (2003) επιβεβαίωσε τις προηγούμενες έρευνες καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως «το αντρικό φύλο υπερέχει παντού, κατακτώντας τον κοινωνικό, πολιτικό και επαγγελματικό κόσμο. Η γυναίκα παρουσιάζεται στους παραδοσιακούς της ρόλους και ως εργαζόμενη ασχολείται με παραδοσιακά επαγγέλματα» (Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου, 2017, σ.143).

Ακόμα και σήμερα το ανδρικό πρότυπο προβάλλεται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό στα κείμενα και στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας αλλά και των Φυσικών Επιστημών του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα της Κανταρτζή (2001) στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών στο δημοτικό έδειξε πως τα δύο φύλα δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα ούτε ποσοτικά ούτε ποιοτικά. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των κειμένων, η χρήση σεξιστικής γλώσσας και οι συνοδευόμενες εικόνες προβάλλουν περιορισμένες μαθηματικές ικανότητες για τα κορίτσια έναντι των αγοριών, κάτι που πολλές φορές αποθαρρύνει τις μαθήτριες να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Κανταρτζή, 2001, σ.13-14).

Πολύ σημαντική και αντιπροσωπευτική είναι και η πρόσφατη έρευνα των Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου (2017) όπου μελετήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών των Ε' και Στ' τάξεων πάνω στον τρόπο παρουσίασης των φύλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει μια μεγάλη προσπάθεια να αποτυπωθούν οι γυναίκες σε ρόλους διαφορετικούς από ό,τι συνηθιζόταν και να αμβλυνθούν οι ανισότητες αναφορικά με τα φύλα. Αυτό όμως δεν γίνεται συστηματικά αλλά «αποσπασματικά» ενώ η πρόταξη του αρσενικού γένους ή

η χρήση του για να περιγράψει το σύνολο μιας ομάδας που αποτελείται από γυναίκες και άνδρες, υπερτερεί αποτελώντας τροχοπέδη για την υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού στα σχολικά εγχειρίδια. Επιπλέον, η συμμετοχή γυναικών στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων για τις Φυσικές Επιστήμες, εξακολουθεί να είναι σε πολύ χαμηλό ποσοστό που φτάνει μόλις το 27%. Τέλος, τονίζεται πως σε αυτά τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζεται «μια εικόνα της γυναίκας η οποία δεν ανταποκρίνεται πλήρως στα νέα κοινωνικά δεδομένα» (Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου, 2017, σσ. 155-156).

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως ο σεξισμός σε κάθε του έκφανση, αναφορικά με το φύλο, υπάρχει ακόμα και σήμερα διάχυτος μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, διαμορφώνοντας λανθασμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις στα παιδιά καθώς η επαφή τους με τα βιβλία είναι καθημερινή και συνεχής. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα δημιουργούν εικόνες του κόσμου που δεν ανταποκρίνονται στη σημερινή πραγματικότητα, ιδιαίτερα όσον αφορά την ανάληψη ρόλων από γυναίκες και άνδρες. Σήμερα είναι πιο επιτακτική από ποτέ η ανάγκη αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων ώστε να απομακρυνθούν από οποιοδήποτε στερεοτυπικό αποτύπωμα του παρελθόντος, προάγοντας την ισότητα μεταξύ των φύλων και την ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς, ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Φυσικά, προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να γίνουν και άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές ώστε να μπορέσουμε να μιλάμε για ισότητα των φύλων στο χώρο του σχολείου, ενός χώρου που διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των αυριανών πολιτών που θα προάγουν την έννοια της ισότητας σε κάθε πτυχή της μελλοντικής τους ζωής.

4.3.2 Εγχειρίδια για το εκπαιδευτικό προσωπικό του δημοτικού σχολείου

Τα βιβλία για το εκπαιδευτικό προσωπικό εκδίδονται, με εντολή του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και διανέμονται δωρεάν στα σχολεία όλων των βαθμίδων. Είναι ένα πολύτιμο βοήθημα και εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την επίτευξη του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου. Περιλαμβάνει μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος και προτάσεις για διαθεματική οργάνωση των μαθημάτων με βάση το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ. Στην ενότητα αυτή πραγματοποιήθηκε μια μικρή έρευνα, στο σύνολο των βιβλίων για

το εκπαιδευτικό προσωπικό του δημοτικού σχολείου, για την ύπαρξη φαινομένων γλωσσικού σεξισμού που είναι και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα μελετήθηκαν 44 βιβλία για το εκπαιδευτικό προσωπικό που αφορούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Ξεκινώντας από το εξώφυλλο των βιβλίων, διαπιστώθηκε πως στα 32 από αυτά, δηλαδή σε ποσοστό 72,7%, υπάρχει στον τίτλο η φράση «Βιβλίο Δασκάλου» ενώ μόνο σε 10 βιβλία, ποσοστό 22,7%, υπάρχει η φράση «Βιβλίο Εκπαιδευτικού».



Εικόνα 13: Βιβλίο δασκάλου – Γλώσσα Γ΄ τάξης

Πηγή: <https://www.taexeiola.gr/>

Τέλος, στο εξώφυλλο δύο βιβλίων, που απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, αναγράφεται η φράση «Βιβλίο Καθηγητή».

Η μελέτη του κύριου σώματος των συγκεκριμένων βιβλίων για τη χρήση σεξιστικής γλώσσας, δεν οδήγησε σε διαφορετικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα στα 36 από τα 44 βιβλία γίνεται γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους, ποσοστό που φτάνει το 82%. Σε μόλις 5 βιβλία, ποσοστό 11%, γίνεται αναφορά στον μαθητικό πληθυσμό κυρίως με τη λέξη «παιδιά» και υπάρχει διπλή σήμανση στο γένος. Τέλος, σε τρία βιβλία εκπαιδευτικών δεν υπάρχει γραμματικό γένος, καθώς είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα. Ξεχωριστό παράδειγμα, για την αποφυγή του γλωσσικού σεξισμού, αποτελεί το βιβλίο εκπαιδευτικού για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, το οποίο εκδόθηκε σχετικά πρόσφατα λόγω αλλαγής του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου και στο σύνολό του υπάρχει διπλή σήμανση στο γένος για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.



Εικόνα 14: Βιβλίο εκπαιδευτικού – Μαθηματικά Ε΄ τάξης

Πηγή: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/266>

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού δεν έχει λάβει την απαραίτητη προσοχή από τους αρμόδιους φορείς. Και το πρόβλημα αυτό δεν αφορά μόνο τα βιβλία των εκπαιδευτικών αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια για τις μαθήτριες και τους μαθητές, κάτι που θα εξετάσουμε σε επόμενη ενότητα με συγκεκριμένα παραδείγματα. Σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ, είναι επιβεβλημένη η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων που κάνουν χρήση σεξιστικής γλώσσας και συντηρούν στερεότυπα και προκαταλήψεις αναφορικά με το φύλο. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, ελάχιστες είναι οι κινήσεις προς αυτή την κατεύθυνση καθώς δεν έχει γίνει αντιληπτός ο σοβαρός αντίκτυπος τέτοιων φαινομένων σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες, όπου διαμορφώνονται αρχές, αντιλήψεις και συμπεριφορές.

4.4 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια είναι ο πρώτος κοινωνικοποιητικός θεσμός στον οποίο εντάσσεται ένα παιδί από την πρώτη κιόλας μέρα της γέννησής του. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), η οικογένεια ως θεσμός:

- Αναλαμβάνει να καλύψει τις βιολογικές ανάγκες των παιδιών (διατροφή, στέγαση, ένδυση κ.λπ.) και φροντίζει για την υγεία και την προστασία τους.
- Φροντίζει για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ένταξή τους στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο.
- Φροντίζει για τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας και τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών.

- Φροντίζει για την απόκτηση ενός επαρκούς γνωστικού υπόβαθρου εκ μέρους των παιδιών, ώστε να αναπτύσσουν τις νοητικές λειτουργίες και ικανότητές τους από πολύ μικρή ηλικία.

Οι τέσσερις αυτές λειτουργίες που επιτελεί το οικογενειακό περιβάλλον δεν έχουν την ίδια βαρύτητα για την κοινωνία, με το περισσότερο βάρος να πέφτει στις δύο πρώτες, την κάλυψη δηλαδή των βιολογικών αναγκών και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σχετικές έρευνες, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, επιβεβαιώνουν πως και οι ίδιοι οι γονείς επιδιώκουν κυρίως να εκπληρώσουν τις δύο πρώτες λειτουργίες, χωρίς βέβαια να θεωρείται ασήμαντη η διασφάλιση της ψυχικής υγείας και η εξασφάλιση επαρκούς γνωστικού υπόβαθρου (Παρασκευόπουλος, 1985, σσ. 144-145).

Στο πλαίσιο λοιπόν της οικογένειας το παιδί, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αρχίζει να κοινωνικοποιείται μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορών και ρόλων από τα μέλη της οικογένειας, τόσο στον χώρο της οικίας όσο και έξω από αυτή, μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της μίμησης τους «αποδεκτούς» ρόλους αναφορικά με το φύλο τους και ενστερνίζονται συμπεριφορές και πρότυπα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Μπούνα, 2017, σσ. 39-40). Το γεγονός του νεαρού της ηλικίας των παιδιών δεν δίνει δυνατότητα αμφισβήτησης σε όσα καλούνται να μάθουν και αποδέχονται άκριτα όσα οι γονείς τους συνειδητά ή ασυνειδητά τους διδάσκουν. Για να επιτύχουν μάλιστα την αποδοχή και την επιδοκιμασία των μεγαλύτερων μελών της οικογένειας, μιμούνται τη συμπεριφορά τους, επιδιώκοντας έτσι να κερδίσουν την αγάπη τους και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Μαράκη, 2011, σ.113).

Κάθε οικογένεια λειτουργεί κατά βάση σε μια σταθερή δομή, όπου το κάθε μέλος της αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και επιδεικνύει συγκεκριμένες συμπεριφορές, ανάλογα με διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο κ.λπ. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι ένα χαρακτηριστικό της που την κάνει ξεχωριστή ως κοινωνική ομάδα. Η θέση των γονέων μέσα σε αυτή, οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνει κάθε μέλος, οι προσδοκίες για καθέναν/καθεμία, η γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στην οικογένεια αναφορικά με το φύλο, είναι στοιχεία που αφομοιώνονται από τα μικρότερα μέλη και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις μελλοντικές τους σχέσεις στο πλαίσιο άλλων κοινωνικών ομάδων, όπως το σχολείο, οι παρέες κ.λπ. Τα παιδιά φέρουν ένα ήδη κατεκτημένο κοινωνικό υπόβαθρο από την οικογένειά τους που πολλές φορές τα συνοδεύει σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους.

Σύμφωνα με την Witt (1997) «οι γονείς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα των παιδιών τους, καθώς τα παιδιά μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους γονείς τους, μαθαίνουν από πολύ νεαρή ηλικία τι σημαίνει να είναι ένα άτομο αγόρι ή κορίτσι».



Εικόνα 15: Πρότυπα συμπεριφοράς με βάση το φύλο

Πηγή: [file:///C:/Users/mairy/Downloads/yliko-thematikis%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mairy/Downloads/yliko-thematikis%20(2).pdf)

Πέρα όμως από τα «αποδεκτά» πρότυπα συμπεριφοράς που τα παιδιά αναπτύσσουν σε σχέση με το φύλο τους μέσα από τη μίμηση των μελών της οικογένειας, διαμορφώνουν πολύ συχνά και διαφορετικές προσδοκίες για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Ξεκινώντας από το σχολικό περιβάλλον, η Χιονίδου – Μοσκοφόγλου (1996) τονίζει πως οι γονείς, έχοντας ως αφετηρία την αντίληψη πως τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά ενώ τα κορίτσια στα θεωρητικά μαθήματα, έχουν διαφορετικές προσδοκίες για την επίδοσή τους σε κάθε μάθημα, κάτι που μεταφέρουν και λεκτικά στα παιδιά τους, τα οποία με αυτόν τον τρόπο ενστερνίζονται αυτές τις αντιλήψεις. Αργότερα, τέτοιου είδους προκαταλήψεις εμφανίζονται και σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Σχετική έρευνα (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Μαζηρίδου και Κιοσέογλου, 2007) έδειξε πως πολλοί γονείς ενδιαφέρονται από τη μια πλευρά για τη φοίτηση των κοριτσιών της οικογένειας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά από την άλλη τις «ωθούν» να ασχοληθούν με επαγγέλματα που δεν θα περιορίζουν τον «ρόλο» τους σαν μητέρες και σύζυγοι στην μελλοντική τους οικογένεια. Αντίθετα, επιθυμούν τα αγόρια να ασχοληθούν με επαγγέλματα που οδηγούν στην καταξίωση τους και στην ικανοποίηση του «ρόλου» τους ως προστάτες της οικογένειας.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών είναι καταλυτικός για τη μετέπειτα ζωή τους. Φυσικά με την είσοδό τους σε άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως το σχολείο, οι παρέες συνομιλήκων κ.λπ., τα παιδιά

επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό όσον αφορά τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους αναφορικά με το φύλο. Ωστόσο, οι πρώτες βάσεις τοποθετούνται από την οικογένεια και εκεί εντοπίζεται και η σπουδαιότητα του ρόλου της και η ανάγκη αποφυγής στερεοτυπικών αντιλήψεων, συμπεριφορών και σεξιστικής γλώσσας από τους γονείς και τα μεγαλύτερα μέλη των οικογενειών τα οποία αποτελούν πρότυπα για τα μικρότερα παιδιά τους.

4.5 Παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου

Ο γλωσσικός σεξισμός είναι ένα φαινόμενο που εξακολουθεί να υπάρχει στον χώρο της εκπαίδευσης και γίνεται αντιληπτός σε διάφορους τομείς και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Παραδείγματα σεξισμού στη γλώσσα έχουμε λοιπόν στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, στα σχολικά εγχειρίδια, σε επίσημα έγγραφα, σε ανακοινώσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και των Διευθυντών/τριών προς διάφορους κοινωνικούς φορείς, το προσωπικό της σχολικής μονάδας, τους γονείς και τους μαθητές/τριες του σχολείου, στην αλληλογραφία μεταξύ του σχολείου με φορείς του Υπουργείου Παιδείας, σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται από τις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς και στον καθημερινό, προφορικό λόγο που χρησιμοποιείται εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού που εντοπίστηκαν μέσα από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο.

Από τη μελέτη των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων διαπιστώθηκε, πως παρά το γεγονός ότι παρουσιάζονται σχεδόν με την ίδια συχνότητα κορίτσια, αγόρια ή ενήλικες ως πρωταγωνιστές/στριες στις ασκήσεις και τα κείμενα των βιβλίων, γίνεται στην πλειονότητά τους γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους για να περιγράψει ομάδες ατόμων που συμμετέχουν γυναίκες και άνδρες. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, γεγονός που μαρτυρά τη συνεχιζόμενη επαφή των μαθητών/τριών με τέτοιου είδους πρότυπα. Ένα πρώτο παράδειγμα παρουσιάζεται από το βιβλίο των Μαθηματικών της Α΄ τάξης (ΜΑ2:10):



Εικόνα 16: Έμφυλη γλώσσα - Μαθηματικά Α΄ τάξης

Πηγή: Μαθηματικά Α΄ τάξης, Τ.Ε., β΄ τεύχος, σ. 10

Στο αντίστοιχο μάθημα της Β΄ τάξης, το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού είναι λιγότερο έντονο καθώς στις περισσότερες ασκήσεις αναφέρονται οι λέξεις «παιδιά», «κορίτσι» και «αγόρι». Ωστόσο, δεν λείπουν κάποιες περιπτώσεις ασκήσεων που ο γλωσσικός σεξισμός είναι ιδιαίτερα έντονος, όπως στο παρακάτω παράδειγμα (MB4:40):

Διπλασιάζω ως το 100

Σκοπός: Νοερόι υπολογισμοί – διπλάσιο.

Υλικό: Πίνακας, κιμωλίες, ένα ζάρι.

Πώς παίζεται: 2 παίκτες ή 2 ομάδες. Ξεκινάει ο παίκτης (ή η ομάδα) που έφερε το μεγαλύτερο αριθμό με το ζάρι.

Κανόνες: Ξεκινάει ο πρώτος παίκτης (ή ομάδα). Λέει ένα μονοψήφιο αριθμό. Ο επόμενος παίκτης (ή η ομάδα) πρέπει να ακούσει τον αριθμό που είπε ο προηγούμενος παίκτης (ή η προηγούμενη ομάδα) και τον διπλασιάζει. Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα τους αριθμούς που λένε οι μαθητές με τη σειρά. Βάζει 1 βαθμό σε κάθε ομάδα που διπλασίασε σωστά τον αριθμό. Κερδίζει η ομάδα που συγκέντρωσε τους περισσότερους βαθμούς. Το παιχνίδι σταματάει όταν φτάσουν σε αριθμό που, αν διπλασιαστεί, ξεπερνάει το 100.

Παραλλαγή: Ο πρώτος παίκτης ξεκινάει από διψήφιο αριθμό και το παιχνίδι σταματάει όταν φτάσουν σε αριθμό που, αν διπλασιαστεί, ξεπερνάει το 1.000.



Εικόνα 17: Έμφυλη γλώσσα - Μαθηματικά Β΄ τάξης

Πηγή: Μαθηματικά Β΄ τάξης, Τ.Ε., δ΄ τεύχος, σ. 40

Προχωρώντας στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων των Γ΄ και Δ΄ τάξεων, επιλέχθηκε να παρουσιαστούν δύο παραδείγματα από τα αντίστοιχα βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος, καθώς σχεδόν στο σύνολό τους δεν υπάρχει αναφορά στο θηλυκό γένος. Το παρακάτω παράδειγμα αποτελεί την εισαγωγή και το καλωσόρισμα των μαθητριών/τών στο καινούριο μάθημα, κάτι που προδιαθέτει για τη συνολική εικόνα του εν λόγω βιβλίου (ΜΠΓ):

Σημείωμα για σένα



— Γεια σου! Με λένε Ορφέα. Εσένα;
— Εμένα με λένε.....
— Θα είμαστε μαζί όλη τη χρονιά. Με οδηγό το βιβλίο που κρατάς και συνεργάτες τους συμμαθητές σου και το δάσκαλό σου θα ερευνήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Στο «ταξίδι» μας αυτό θα χρειαστεί να κάνουμε έρευνες, να γράψουμε κείμενα, να φτιάξουμε σχέδια και κατασκευές, να διαβάσουμε βιβλία, να εργαστούμε σε υπολογιστές, να χρησιμοποιήσουμε υλικά, χάρτες, λεξικά, να μιλήσουμε με γνωστούς μας, με ειδικούς, με επιστήμονες και να επισκεφθούμε τόπους. Το ταξίδι, όμως, της ανθρώπινης γνώσης... δεν τελειώνει ποτέ. Εξαρτάται και από μας πόσο μακριά θα φτάσουμε.

Εικόνα 18: Έμφυλη γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ τάξης

Πηγή: Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ τάξης, εισαγωγή

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού εντοπίστηκε στο τετράδιο εργασιών Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ τάξης, όπου παρουσιάζεται ένα παιχνίδι ρόλων, στο οποίο καλούνται να συμμετέχουν τα παιδιά. Οι ρόλοι όμως αυτοί αποτυπώνονται με αναφορά μόνο του αρσενικού γένους κάτι που δημιουργεί σύγχυση αν στο εν λόγω παιχνίδι μπορούν να συμμετέχουν τα κορίτσια ως «κορίτσια» ή αν θα πρέπει να παίζουν τον ρόλο ενός άνδρα (ΜΠΔ:24):



Μια ραδιοφωνική συζήτηση για το πρόβλημα της ρύπανσης του αέρα

«Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ρύπανσης του αέρα στην πόλη μας προτείνεται να απαγορευτεί η κυκλοφορία των Ι.Χ. αυτοκινήτων στο κέντρο της». Η ειδήση έχει προκαλέσει αναστάτωση στους κατοίκους.

✓ Οργανώνουμε μια ραδιοφωνική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν: ένας κάτοχος αυτοκινήτου, ένας εργαζόμενος που μετακινείται με λεωφορείο, ένας πολίτης που κατοικεί στο κέντρο της πόλης, ένας οδηγός ταξί, ένας ειδικός στα μέσα μεταφοράς (συγκοινωνιολόγος), ένας γιατρός και ένας δημοσιογράφος (που συντονίζει τη συζήτηση).

✓ Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν από τους παραπάνω ρόλους, προετοιμάζει τα επιχειρήματά της και επιλέγει τον εκπρόσωπό της.

Η ραδιοφωνική συζήτηση ξεκινά!

Εικόνα 19: Έμφυλη γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ τάξης

Πηγή: Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ τάξης, Τ.Ε., σ. 24

Για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου επιλέχθηκαν παραδείγματα από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θα πρέπει να αναφερθεί πως στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν εντοπίστηκαν πολλά παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού κατά τη διάρκεια μελέτης τους. Ωστόσο υπήρξαν και κάποιες εξαιρέσεις. Το πρώτο παράδειγμα αποτελεί απόσπασμα κειμένου από το βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ τάξης (ΓΕ:72):

Πολλά σχολεία της χώρας μας έχουν επικοινωνία με σχολεία άλλων χωρών, έτσι ώστε να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να κάνουν φίλους παντού. Αυτό γίνεται από παλιά σε αρκετά σχολεία μας. Βέβαια, τότε η επικοινωνία γινόταν αποκλειστικά με επιστολές.

Δείτε τι δημοσίευσε ένα σχολείο της Χίου για εκείνη την εποχή στην ιστοσελίδα του*:

«Το σχολείο μας πάντα ανέπτυξε σχέσεις φιλίας με άλλα σχολεία του εσωτερικού και του εξωτερικού. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η φιλία που ανέπτυξαν οι μαθητές του σχολείου μετά του σχολείου της Νέας Υόρκης της Αμερικής Little Tor Elementary School* το 1967. Κάθε παιδί του Η' Δημοτικού Σχολείου αλληλογραφούσε με ένα παιδί του σχολείου Λιτλ Τορ».

Αποτέλεσμα αυτής της αλληλογραφίας ήταν η ανάπτυξη φιλίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων με ανταλλαγή αναμνηστικών δώρων. Ένα από τα ενθύμια της εποχής αυτής είναι:

«...ένα χρυσομέταλλο σετ λουστριασμένο με καρυδί χρώμα εις ανταπόδοσιν της αλληλογραφίας μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων. Τρεις γραμμές των ωραίων χαραγμένων ελληνικών ακολουθούσαν γραμμές χαραγμένες εις τα αγγλικά... Μετά έρχεται το όνομα και η διεύθυνση του τοπικού σχολείου».

Εικόνα 20: Έμφυλη γλώσσα - Νεοελληνική Γλώσσα Ε' τάξης

Πηγή: Νεοελληνική Γλώσσα Ε' τάξης, Β.Μ., α' τεύχος, σ. 72

Το τελευταίο παράδειγμα προέρχεται από το τετράδιο εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας της Στ' τάξης και είναι από τα πιο έντονα παραδείγματα σεξισμού στη γλώσσα που έχω συναντήσει ως εκπαιδευτικός και κάθε φορά που το συναντώ, συζητώ αρκετή ώρα, για το συγκεκριμένο θέμα, με τις μαθήτριες και τους μαθητές μου. Η εν λόγω άσκηση ζητάει από τα παιδιά να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, συμπληρώνοντας τις φράσεις του κειμένου (ΓΣΤ:18):



2. Αποφασίζετε να φτιάξετε μια γωνιά στην αίθουσα με τα πορτρέτα όλων των μαθητών της τάξης. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται ο καθένας από εσάς να παρουσιάσει τον εαυτό του σε ένα σύντομο γραπτό κείμενο και να διαλέξει μία χαρακτηριστική ή αστεία φωτογραφία του. Συμπληρώστε τις απαραίτητες πληροφορίες στο κείμενο που ακολουθεί, για να δημιουργήσετε το «Βιογραφικό» σας.

Παρουσιάζοντας τον εαυτό μου



φωτογραφία

Ονομάζομαι..... και
γεννήθηκα στις στο/στη
Κατοικώ
και είμαι μαθητής
Οι φίλοι μου λένε για μένα ότι

Εικόνα 21: Έμφυλη γλώσσα – Νεοελληνική γλώσσα Στ' τάξης

Πηγή: Νεοελληνική Γλώσσα Στ' τάξης, Τ.Ε., β' τεύχος, σ. 18

Τόσο η εκφώνηση όσο και οι προτάσεις που πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν αποκλειστικά το αρσενικό γένος και τα κορίτσια καλούνται να συμπληρώσουν μια πρόταση που ξεκινάει με τη φράση «Είμαι μαθητής...» για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους.

Αυτά είναι μερικά μόνο παραδείγματα γλωσσικού σεξισμού που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν από κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου. Μέσα από τη μελέτη των

σχολικών εγχειριδίων έγινε αντιληπτό πως υπάρχουν κάποια από αυτά στα οποία ο γλωσσικός σεξισμός είναι ιδιαίτερα έντονος και άλλα στα οποία οι συγγραφείς φρόντισαν να ελαχιστοποιήσουν ή και να εξαλείψουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί, πως τα παραδείγματα αφορούσαν αποκλειστικά τον σεξισμό στη γλώσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν εντοπίστηκαν και περιπτώσεις σεξισμού απέναντι στο γυναικείο φύλο, ιδιαίτερα όσον αφορά τον επαγγελματικό τομέα και την ανάληψη ρόλων από άνδρες και γυναίκες.

4.6 Η διαχρονικότητα του γλωσσικού σεξισμού στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε έναν τομέα της κοινωνίας στον οποίο οι έμφυλες ανισότητες ήταν ιδιαίτερα εμφανείς και μόλις τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν καταφέρει οι γυναίκες να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα στη μόρφωση και την εκπαίδευση. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις δυνατότητες πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τις μέρες μας, αναδεικνύοντας τα φαινόμενα σεξισμού που επικρατούσαν και στα οποία εντάσσεται και ο γλωσσικός σεξισμός.

Ξεκινώντας τη σύντομη ιστορική αναδρομή για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρατίθενται τα λόγια του Αδαμάντιου Κοραή, ο οποίος το 1815 έγραψε ένα γράμμα προς την Ευανθία Καΐρη, από τις λίγες γυναίκες της εποχής εκείνης που είχαν την τύχη να λάβουν υψηλή μόρφωση και να αναγνωριστούν για το έργο τους. Ο Κοραής, λοιπόν, έκλεινε το γράμμα αυτό με τα εξής λόγια: «Αποθνήσκω πλέον ευχαριστημένος, αφού είδον πλέον την παιδείαν να μεταδίδεται και εις αυτάς του Γένους μας τας γυναίκας» (Ζιώγου – Καραστεργίου, n.d., σ. 1). Το 1834 η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθίσταται υποχρεωτική και για τα κορίτσια αλλά τα αντικείμενα διδασκαλίας τους ήταν διαφορετικά από εκείνα των αγοριών, καθώς βασικό μέλημα ήταν να μάθουν και να αποκτήσουν δεξιότητες που δεν θα τις απομάκρυναν από τον «προορισμό» τους να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες. Οι διακρίσεις αναφορικά με το φύλο αυξάνονται από το 1852, όπου με εγκύκλιο απαγορεύεται η συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών και ιδρύονται σχολεία αρρένων και θηλέων (Κλαδούχου, 2005, σ. 13).

Το 1882, στα σχολεία θηλέων, γίνεται αντικατάσταση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με μαθήματα εργόχειρου και ραπτικής ενώ λίγα χρόνια αργότερα

σταματούν να διδάσκονται η Γεωμετρία και η Φυσική, καθώς δεν θεωρείται πως προσφέρουν απαραίτητη γνώση στα κορίτσια, σε αντίθεση με το μάθημα οικοκυρικών. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν άλλωστε, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, «να παρασκευάσωμεν τους μέν παίδας χρηστούς πολίτας, τα δε κοράσια φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας» (Κλαδούχου, 2005, σ. 14). Μια ακόμα άποψη της εποχής, εκφράστηκε από τον Όσκαρ Ουάλντ, ο οποίος έγραψε ότι «οι γυναίκες είναι διακοσμητικό φύλο, καμιά γυναίκα δεν είναι μεγαλοφυΐα» (Θεοδώρου, Κουτλής, 2001, σ.σ. 3-4). Μεγάλο ήταν και το ποσοστό αποχής των κοριτσιών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς δεν θεωρούνταν αναγκαίο να μορφωθούν. Διδάσκονταν κατ' οίκον ό,τι χρειάζονταν από τις μητέρες τους. Δυνατότητα πρόσβασης σε μεγαλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης δεν υπήρχε για τα κορίτσια τον 19^ο αιώνα.

Μόλις το 1894, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η Σχολή Καλών Τεχνών δέχεται την εγγραφή της πρώτης φοιτήτριας και το 1901 ακολουθεί αυτό το παράδειγμα και το Πανεπιστήμιο Αθηνών στο οποίο εγγράφονται οι πρώτες φοιτήτριες, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται με πολύ άσχημο τρόπο και υβριστικά σχόλια από τους συμφοιτητές τους, καθώς τις θεωρούν κατώτερες. (Θεοδώρου, Κουτλής, 2001, σ. 5). Η παροχή διαφορετικής εκπαίδευσης, σε αγόρια και κορίτσια, συνεχίζεται και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα μέσα από διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, βιβλία κ.λπ., καθώς εξακολουθούσε να υπάρχει αφενός η αντίληψη πως τα κορίτσια στερούνται νοητικής ικανότητας έναντι των αγοριών και διδάσκονταν «επί το απλουστέρον» και αφετέρου προετοίμαζαν καθέναν/καθεμία για τον μετέπειτα κοινωνικό του/της ρόλο. Η μεταρρύθμιση του 1929-1930 είναι το πρώτο βήμα για την συνεκπαίδευση κοριτσιών και αγοριών αλλά μόνο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δημιουργούνται 4/τάξια Παρθεναγωγεία για τα κορίτσια που δεν ήθελαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και Γυμνάσια Θηλέων για εκείνες που ήθελαν να εισαχθούν σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κλαδούχου, 2005, σ. 17).

Σημαντικό σταθμό αποτελεί και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, σύμφωνα με την οποία, καθίσταται υποχρεωτική η εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση και για τα δύο φύλα και η διαμόρφωση κοινού αναλυτικού προγράμματος, διατηρώντας ωστόσο τα λεγόμενα «γυναικεία μαθήματα». Το 1976 είναι μια χρονιά ορόσημο για την ισότιμη εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών καθώς καταργούνται επίσημα τα σχολεία αρρένων και θηλέων και εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αυξάνοντας όπως ήταν φυσικό τη συμμετοχή των κοριτσιών στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, την ίδια δεκαετία, εκφράζεται μέσω μεταρρυθμίσεων η σημασία και σπουδαιότητα της ισότητας στην εκπαίδευση και αντιμετωπίζεται το φύλο με την απαραίτητη σημασία, ως «καθοριστικός εκπαιδευτικός παράγοντας» (Κλαδούχου, 2005, σ. 18).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό, πως μόλις τις τελευταίες δεκαετίες οι γυναίκες απέκτησαν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες στην εκπαίδευση και κατάφεραν να απεγκλωβιστούν από τα στενά όρια της μητέρας και συζύγου που η κοινωνία της είχε τοποθετήσει. Βέβαια, σήμερα η εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι δυνατότητες πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι κοινά για τις γυναίκες και τους άνδρες. Ωστόσο, όπως είδαμε σε προηγούμενες ενότητες, τα κοινωνικά στερεότυπα, ο σεξισμός σε όλες του τις εκφάνσεις κ.λπ., είναι φαινόμενα που εξακολουθούν να ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία, εκφραζόμενα τόσο με τον προφορικό όσο και με τον γραπτό λόγο, σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου. Χρειάζεται ακόμα προσπάθεια και αγώνας εκ μέρους όλων μας για να επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα μεταξύ των φύλων σε όλο το φάσμα της κοινωνίας μας, ένας αγώνας που δεν έχει ακόμα κερδηθεί.

Μέρος Β': Ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 5: Έρευνα κοινού για την έμφυλη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η έρευνα είναι μια δυναμική, δαιδαλώδης διαδικασία, που απαιτεί χρόνο, επιμονή, έχει αρχή και τέλος. Δεν αποτελεί μεμονωμένο γεγονός αλλά μια σειρά γεγονότων με στόχο τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Μπορεί να περιλαμβάνει συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, σχέδια, προγράμματα και άλλες ερευνητικές μεθόδους (Mutch, 2005, p. 34). Σύμφωνα με ορισμούς λεξικών, έρευνα είναι «η δόκιμη διερεύνηση και μελέτη που αποσκοπεί στην επιπρόσθετη γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου» αλλά και «η λεπτομερής σπουδή ενός θέματος...όταν διεξάγεις έρευνα συλλέγεις και αναλύεις γεγονότα και πληροφορίες και προσπαθείς να αποκτήσεις καινούρια γνώση και αντίληψη» (Ντόλκερα, 2008, σ. 4). Είναι μια «παλινδρομική κίνηση, μια πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων» (Mouly, 1978). Στόχος, λοιπόν, κάθε ερευνητικής διαδικασίας είναι η απόκτηση νέων γνώσεων, αντιλήψεων και μέσω αυτών η επίλυση προβλημάτων. Η πολυπλοκότητα μιας τέτοιας διαδικασίας καθιστά την έννοια του «απροσδόκητου» συνυφασμένη με την ερευνητική διαδικασία, καθώς τις περισσότερες φορές οι ερευνητές και οι ερευνήτριες αδυνατούν να προβλέψουν τη συνέχεια και την κατάληξη της όλης διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, με αφορμή τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που προηγήθηκε, πραγματοποιήθηκε έρευνα με στόχο τη συλλογή δεδομένων και την καταγραφή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον γλωσσικό σεξισμό στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία αυτών των στοιχείων, επιδιώκεται να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημασία και σπουδαιότητα στην έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και αν αναπτύσσουν δράσεις για την εξάλειψη ή τον περιορισμό της, στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους έργου. Επιπλέον, στόχος είναι η καταγραφή των προσωπικών εμπειριών τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και εν τέλει η εξαγωγή συμπερασμάτων για το φαινόμενο της έμφυλης γλώσσας στην εκπαίδευση, που όπως διαπιστώθηκε στα προηγούμενα

κεφάλαια, είναι ένα φαινόμενο που «καλά κρατεί» και διαιωνίζεται μέσα στην κοινωνία του σχολείου.

5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας επιλέχθηκε η έρευνα κοινού και η δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ως τεχνική διερεύνησης. Η επιλογή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή έγινε καθώς είναι μια τεχνική που μπορεί να προσεγγίσει μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και να υπάρχει μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη στο δείγμα των ερωτώμενων. Επιπλέον, ο/η ερωτώμενος/η έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο σε χρόνο που θα επιλέξει και έχει στη διάθεσή του/της επαρκές χρονικό περιθώριο να σκεφτεί τις απαντήσεις που θα δώσει και να τις τροποποιήσει πριν την τελική υποβολή. Ακόμη τα εργαλεία κατάρτισης online ερωτηματολογίων, όπως το Google Forms που χρησιμοποιήσαμε στην ερευνά μας και το οποίο παρουσιάζουμε αναλυτικά σε επόμενη ενότητα, εξάγουν αυτόματα τα στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων, ελαττώνοντας τον χρόνο επεξεργασίας των δεδομένων από τον/την ερευνητή/τρια. Επιπρόσθετα διευκολύνουν την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, δεδομένων και των υφιστάμενων υγειονομικών συνθηκών, ήταν ο πλέον πρόσφορος τρόπος για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας εφόσον δεν υπήρχε άλλη δυνατότητα προσέγγισης της ομάδας – στόχος.

Επιπλέον, με τη χρήση ερωτηματολογίου, τα δεδομένα και οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να μελετηθούν και να αξιολογηθούν πιο διεξοδικά και αναλυτικά. Ακόμα, σε ένα ερωτηματολόγιο, μπορούν να συμπεριληφθούν διαφορετικά είδη ερωτήσεων που να καλύπτουν διαφορετικές ερευνητικές ανάγκες και στόχους. Μπορεί να περιλαμβάνει, λοιπόν, «γενικές ερωτήσεις» που αποσκοπούν κυρίως στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, «ανοιχτές ερωτήσεις» στις οποίες ζητείται η έκφραση της προσωπικής γνώμης κάποιου/κάποιας πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, «ερωτήσεις κλίμακας» στις οποίες επιλέγεται, σε μια αριθμητική κλίμακα, ο βαθμός που συμφωνεί ή διαφωνεί κάποιος/α με την πρόταση που προηγείται, «ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών» στις οποίες καλείται ο/η συμμετέχων/ουσα να επιλέξει μία ή περισσότερες απαντήσεις και τέλος «ερωτήσεις κατάταξης» στις οποίες «ζητείται από τον χρήστη να κατατάξει τα στοιχεία μιας λίστας

και χρησιμεύουν για τον προσδιορισμό των προτιμήσεών του» (Dix, et al., 2004, pp. 348-350).

Η ομάδα – στόχος επιλέχθηκε να είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, καθώς η έμφυλη γλώσσα δεν είναι ένα φαινόμενο που εντοπίζεται μόνο σε ένα αντικείμενο, για παράδειγμα το γλωσσικό μάθημα, αλλά αφορά όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εστάλη σε σχολεία γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής και σε μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι συνάδελφοι/ισσες έχουν λάβει την ίδια εκπαίδευση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση πριν εξειδικευτούν στην ειδική αγωγή ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντίστοιχα και είναι πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο θέμα, στο πλαίσιο του δύσκολου εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος, στην ομάδα – στόχο, συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλες τις Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με σκοπό να προωθηθεί στους/στις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην περιοχή αρμοδιότητάς τους. Τέλος, δεν επιλέχθηκε να σταλεί το ερωτηματολόγιο σε γονείς και μαθητές/τριες καθώς οι γονείς δεν βρίσκονται σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι και το ζητούμενο της έρευνας και οι μαθητές/τριες ανήκουν σε μια μικρή ηλικιακή ομάδα και δεν έχουν κατακτήσει επαρκές γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο για να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.

Η επιλογή της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, ως ερευνητικό δείγμα, έγινε καθώς σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες παιδιών, διαμορφώνεται η ατομική και γλωσσική ταυτότητά τους και η επιρροή των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα είναι πολύ σημαντική για την αποφυγή ή τη χρήση έμφυλης γλώσσας αλλά και την υιοθέτηση κοινωνικών στερεότυπων και αντιλήψεων αναφορικά με το φύλο. Τα παιδιά εισέρχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ένα ήδη υπάρχον γλωσσικό υπόβαθρο από την οικογένεια και άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες συναναστρέφονται. Στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, δίνεται μια σπουδαία ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρέμβουν με εκπαιδευτικές δράσεις και μεθόδους και να αντιμετωπίσουν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες υπάρχουν περισσότερα περιθώρια παρέμβασης σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

5.1.1 Δείγμα έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, το ερευνητικό δείγμα που επιλέχθηκε είναι οι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να παρουσιαστούν κάποια στατιστικά στοιχεία ερευνών, όσον αφορά την εκπροσώπηση των φύλων και την αναλογία ανδρών και γυναικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα ποσοστά εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στα νηπιαγωγεία και δημοτικά της χώρας, μέχρι το 1999, αποτυπώνονται παρακάτω:

Πίνακας 1 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά

Σχολικό έτος	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά
1994-95	99,7%	54,8%
1998-99	98,7%	57,2%

Εικόνα 22: Ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Πηγή: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantarzi_E_H_symmetoxi_ton_dyo_reduce.pdf

Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στα νηπιαγωγεία είναι γυναίκες σε ποσοστό σχεδόν 100% ενώ στα δημοτικά σχολεία το ποσοστό φτάνει περίπου στο 57% (Κανταρτζή και Ανθόπουλος, 2006, σ. 7). Σε αντίστοιχη έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας το 2006, με τίτλο «Αποτύπωση σχολικών μονάδων», διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά από τους άνδρες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ποσοστό 67,3 %, ποσοστό το οποίο μειώνεται σταδιακά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κουλαϊδής, 2006). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερτερούν οι γυναίκες έναντι των ανδρών.

Δεν συμβαίνει όμως κάτι ανάλογο στις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις, στις οποίες η παρουσία του ανδρικού φύλου είναι πολύ μεγαλύτερη. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τη χρονική περίοδο 2007 – 2008, σε ανώτερες διοικητικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι άνδρες υπερτερούν σε ποσοστό 79% ενώ οι γυναίκες καλύπτουν μόλις το 21% αυτών των θέσεων (Βασιλειάδου, 2020, σ. 29). Να σημειωθεί πως τα στοιχεία που παρουσιάζονται αφορούν τις θέσεις των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων, προϊσταμένων, διευθυντών/ντριών και περιφερειακών διευθυντών/ντριών καθώς και τις θέσεις των σχολικών συμβούλων, θεσμός που έχει αντικατασταθεί σήμερα από τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου.



Εικόνα 23: Αναλογία ανδρών – γυναικών στις διοικητικές θέσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πηγή:

<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1713/Vasileiadou%20Eirini.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η εκπροσώπηση των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι διαφορετική ανάλογα με την ιεραρχία των διοικητικών θέσεων, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υπερτερούν σε επίπεδο σχολικής τάξης και τους άνδρες σε επίπεδο ηγετικών θέσεων.

Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι κοινώς αποδεκτό ότι είναι πολυδιάστατος και δεν περιλαμβάνει μόνο την απλή μετάδοση και διδασκαλία των απαιτούμενων γνωστικών αντικειμένων. Αρχικά, αυτό γίνεται αντιληπτό από το πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών τους που δεν περιλαμβάνει μόνο τις θεωρητικές βάσεις της γενικής παιδείας αλλά και άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ., αντικείμενα και κατευθύνσεις που επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες και αλλαγές που βιώνουμε σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σήμερα, επιμορφώνεται με την παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων και μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, γεγονός που επιβεβαιώνει την αύξηση του μορφωτικού τους επιπέδου, σε σχέση με παλαιότερα χρόνια και την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης.

Με την είσοδό του στη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, καλείται σήμερα να επιτελέσει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό προφίλ του. Είναι μεταδότες γνώσεων, αξιών, αντιλήψεων, είναι παιδαγωγοί, καθοδηγητές, οργανωτές, εμψυχωτές, αξιολογητές, ερευνητές, «φύλακες» και σύμβουλοι για τα παιδιά αλλά και τις οικογένειές τους. Το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού προσωπικού περιλαμβάνει και ρόλους που σχετίζονται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους/ισσες, με τον/την διευθυντή/ντρια, με τους γονείς των μαθητριών/τών και την κοινωνία γενικότερα, ρόλοι που σκιαγραφούν το κοινωνικό προφίλ του. «Στον νέο

του ρόλο ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει παλαιά και νέα πρότυπα, παραδοσιακούς και σύγχρονους ρόλους και να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις» (Μόρφη, 2017, σσ. 26-28). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιοι επιπρόσθετοι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε πολλές σχολικές μονάδες που διαθέτουν σχολική βιβλιοθήκη, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη λειτουργία τους, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αγαπήσουν την ανάγνωση βιβλίων. Από το 2010 καθιερώθηκε στα πλαίσια του Νέου Σχολείου ο θεσμός της φιλαναγνωσίας για όλες τις τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ) για την εφαρμογή της συγχρηματοδοτούμενης Πράξης «Καινοτόμες Δράσεις για την ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας» στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ (Καραγιάννη, 2018, σσ. 217-218).

Μεγάλος αριθμός σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχει επίσης στο πανελλήνιο δίκτυο σχολικών βιβλιοθηκών που διαμορφώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με στόχο την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων φιλαναγνωσίας ή τη λειτουργία παιδικών λεσχών ανάγνωσης σε κάθε σχολείο. Οι λέσχες ανάγνωσης είναι μια δυναμική, κοινωνική πρακτική που στηρίζεται στην αισθητική απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση και στη διαλεκτική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτές τις αναγνωστικές κοινότητες (Daniels, 2002, p. 2). Την πραγματοποίηση αυτών των καινοτόμων δράσεων αναλαμβάνει ένας/μία ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας που είναι καθοδηγητές, εμπυχωτές, πρότυπα ανάγνωσης, διαμεσολαβητές ανάμεσα στο παιδί και το κείμενο αλλά και ισότιμα μέλη της αναγνωστικής ομάδας (Wright, 2006, pp. 11-12).

Στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας εντάσσεται και η ενισχυτική διδασκαλία κατά την οποία το εκπαιδευτικό προσωπικό διδάσκει εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες μαθητές και μαθήτριες που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρέχοντάς τους σημαντική βοήθεια, ώστε να μπορέσουν να συμβαδίσουν, σε γνωστικό επίπεδο, με τους υπόλοιπους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες της τάξης τους. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρέχουν στο σχολείο γραμματειακή υποστήριξη μετά από απόφαση του/της διευθυντή/ντριας προκειμένου να συμπληρωθεί το υποχρεωτικό τους ωράριο. Ακόμη σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών στελεχώνουν κάθε χρόνο τις

Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας διοικητικές υπηρεσίες. Τέλος, τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί ο θεσμός της/του Συντονίστριας/στή Εκπαιδευτικού Έργου, θέση που υπηρετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αυξημένα τυπικά προσόντα και επιθυμία να προσφέρουν τις γνώσεις και τη βοήθειά τους στους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους. Ο θεσμός αυτός αντικατέστησε, όπως προαναφέρθηκε, τον αντίστοιχο του σχολικού συμβούλου.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται ξεκάθαρο πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη σημερινή εποχή, είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος. Καλούνται να ανταπεξέλθουν σε μια πληθώρα υποχρεώσεων και διαδικασιών, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν ό,τι καλύτερο στους μαθητές και τις μαθήτριά τους, σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Όλοι οι παραπάνω ρόλοι σκιαγραφούν, λοιπόν, το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της προσφοράς του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

5.1.2 Ερωτηματολόγιο και εργαλεία έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας κοινού, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι μια τεχνική με την οποία μπορούν να μελετηθούν και να εξεταστούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις αλλά και το γνωστικό υπόβαθρο της ομάδας – στόχος. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το on line ερωτηματολόγιο καθώς είναι ένα εύχρηστο εργαλείο που προσφέρει πολλές επιλογές και διευκολύνει την ερευνητική διαδικασία. Παρέχει εξοικονόμηση χρόνου και κόπου από πλευράς της ερευνήτριας/τή, γιατί αφενός δεν προϋποθέτει τη φυσική της/του παρουσία για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και αφετέρου τα στοιχεία - δεδομένα που συλλέγονται αποθηκεύονται αυτόματα, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της έρευνας. Πολύ σημαντικό όφελος αποτελεί και η αποφυγή εκτύπωσης μεγάλου όγκου έντυπων ερωτηματολογίων, γεγονός που θα απέφερε σημαντικό οικονομικό κόστος αλλά και σημαντική περιβαλλοντική επιβάρυνση (Βολίκα, 2020, σ. 51).

Η δημιουργία του on line ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση των Google Forms, ώστε να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες και τα οφέλη του διαδικτύου. Τα Google Forms είναι μια εφαρμογή που δημιουργήθηκε για την εξυπηρέτηση των χρηστών καθώς επιτρέπουν τη δημιουργία και πραγματοποίηση ερευνών και

δημοσκοπήσεων και τη διάθεσή τους σε μια μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα. Παρέχουν ελεύθερη είσοδο και χρήση των διαθέσιμων εργαλείων, αυξάνεται η δυνατότητα πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο, ενώ τα δεδομένα και οι απαντήσεις που συλλέγονται καταχωρούνται με αυτοματοποιημένο τρόπο σε υπολογιστικά φύλλα, διευκολύνοντας την ανάλυση και την επεξεργασία τους (Djenno et.al., 2015).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τρόπο ώστε να είναι εύχρηστο και σαφές για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Αποτελείται συνολικά από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες/ουσες στη συμπλήρωσή του και οι οποίες διαμορφώνουν πέντε θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τη θέση και τον νομό στον οποίο υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο, τα έτη υπηρεσίας και τις ανώτερες σπουδές που έχουν ολοκληρώσει.

Η δεύτερη ενότητα αφορά την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει συνολικά 8 ερωτήσεις και έχει σαν στόχο να διερευνήσει τον βαθμό που παρατηρείται και χρησιμοποιείται έμφυλη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του διδακτικού έργου και γενικότερα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Επιπλέον διερευνάται ο βαθμός παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους φαινόμενα. Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλίμακας (π.χ. ερώτηση 12: «Παρατηρείτε τη χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών σας;») και πολλαπλής επιλογής (π.χ. ερώτηση 13: «Παρεμβαίνετε όταν συναντάτε τέτοιου είδους γλωσσικές συμπεριφορές;»).

Η τρίτη ενότητα έχει ως αντικείμενο την έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια, περιλαμβάνει συνολικά 5 ερωτήσεις και έχει σαν στόχο τη διερεύνηση της ύπαρξης φαινομένων έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια και τη σημασία που αποδίδεται σε αυτά από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αποτελείται από ερωτήσεις κλίμακας (π.χ. ερώτηση 14: «Έχετε συναντήσει φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια;») και πολλαπλής επιλογής (π.χ. ερώτηση 17: «Παρεμβαίνετε όταν συναντάτε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια;»). Η ερώτηση 18 της συγκεκριμένης ενότητας είναι η μοναδική που δεν είναι υποχρεωτική καθώς η συμπλήρωσή της εξαρτάται από την απάντηση που δίνεται στην προηγούμενη ερώτηση.

Η τέταρτη ενότητα με τίτλο «Έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα» διερευνά το βαθμό που η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη

διαμόρφωση της γλωσσικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/νες και περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλίμακας (π.χ. ερώτηση 20: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητριών/τών;»). Η πέμπτη και τελευταία ενότητα αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα έμφυλης γλώσσας και αποτελείται από δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (π.χ. ερώτηση 24: «Τι πιστεύετε ότι είναι το πιο σημαντικό για την περαιτέρω αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;»). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται πλήρες στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5.1.3 Διάρκεια έρευνας και επικοινωνία με συμμετέχοντες/ουσες

Το on-line ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε εστάλη στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες κυρίως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συγκεκριμένα μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε τυχαία επιλογή ενός μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων, από όλους τους νομούς της Ελλάδας, στις οποίες εστάλη ο σύνδεσμος για το ερωτηματολόγιο. Ο τρόπος αυτός διανομής αποδείχθηκε αρκετά αποτελεσματικός καθώς έγινε προσέγγιση ενός αρκετά μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες επικοινωνήσαν μαζί μας για να τους σταλούν τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μετά την ολοκλήρωσή της ή για να εκφράσουν την άποψή τους για το θέμα της έρευνας. Επιπλέον το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως μέσω της εφαρμογής messenger, καθώς είναι ένας ιδιαίτερα πρόσφορος και αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης της ομάδας-στόχος. Ο διαμοιρασμός του on-line ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις 13 Δεκεμβρίου 2020 και η προθεσμία συμπλήρωσής του ήταν μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 2020.

5.2 Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων

Αφού παρήλθε η προθεσμία, συγκεντρώθηκαν συνολικά 482 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις ήταν όλες, πλην μιας, υποχρεωτικό να απαντηθούν και αφορούσαν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και ερωτήσεις κλίμακας. Το Google

Forms εξάγει αυτόματα τα στατιστικά και τις αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις για τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς διευκολύνει το έργο του/της ερευνητή/τριας και εξοικονομείται χρόνος για την ανάλυση και την αξιολόγηση των αποθηκευμένων δεδομένων. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν με στόχο την εξαγωγή των συμπερασμάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση της έρευνας παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Ωστόσο εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε στατιστικές μεθόδους, όπως η ποσοτική ανάλυση και ο μέσος όρος. Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλίμακας στηριχτήκαμε στη συνάρτηση υπολογισμού μέσου όρου

$$average = \frac{(\#resps * 5) + (\#resps * 4) + (\#resps * 3) + (\#resps * 2) + (\#resps * 1) + (\#resps * 0)}{\sum resps}$$

σύμφωνα με την οποία προστίθενται τα γινόμενα του αριθμού των απαντήσεων σε κάθε βαθμίδα της κλίμακας επί του αντίστοιχου βαθμού σημαντικότητας και στη συνέχεια διαιρούνται με το σύνολο των απαντήσεων.

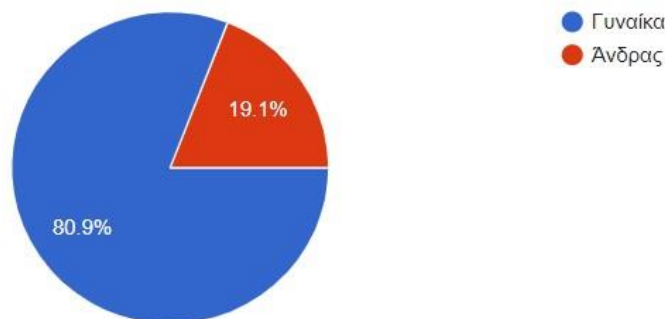
5.3 Δυσκολίες έρευνας

Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας επιλέχθηκε να σταλεί το ερωτηματολόγιο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την προώθησή του στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν έγινε δεκτό καθώς, όπως μας απάντησαν, δεν είχαν την αρμοδιότητα να προωθούν έρευνες που δεν έχουν έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας ή από τις αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις. Λάβαμε επίσης απαντήσεις πως δεν μπορεί να προωθηθεί το ερωτηματολόγιο λόγω μεγάλου όγκου ηλεκτρονικών μηνυμάτων που στέλνονται καθημερινά στις σχολικές μονάδες. Για τον λόγο αυτό, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έγινε αναζήτηση σε όλες τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιλέχθηκαν τυχαία ομάδες σχολείων από όλους τους νομούς της Ελλάδας στις οποίες εστάλη το ερωτηματολόγιο. Η διαδικασία αυτή ήταν ιδιαίτερα δύσκολη και χρονοβόρα καθώς στόχος ήταν να προσεγγιστεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

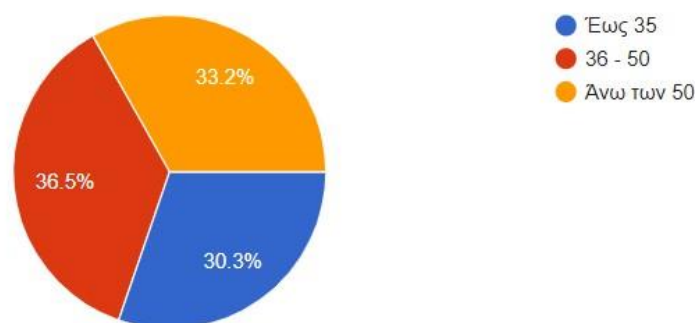
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά, οι οποίες είναι κατά σειρά τα δημογραφικά στοιχεία, η έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση, η έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια, η έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα και οι προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στο πλαίσιο της έρευνας συγκεντρώθηκαν συνολικά 482 ερωτηματολόγια.

6.1 Δημογραφικά στοιχεία



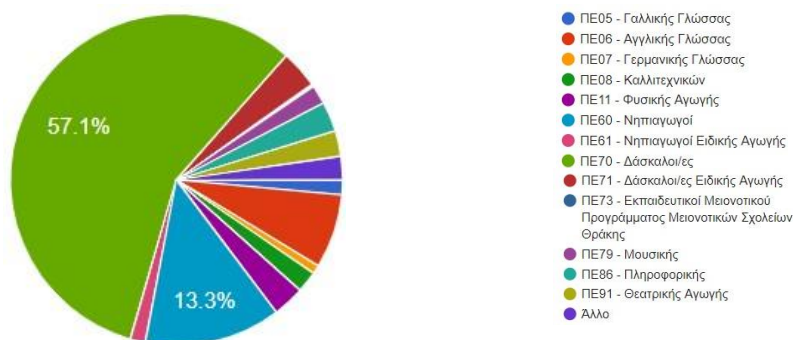
Γράφημα 1: Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν 390 γυναίκες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 80,9% και 92 άνδρες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 19,1%.



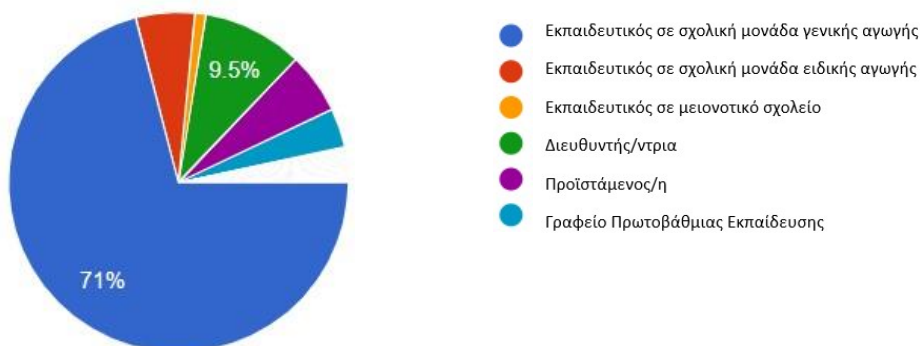
Γράφημα 2: Ηλικία

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, 146 άτομα (30,3%) ήταν έως 35 ετών, 176 άτομα (36,5%) ήταν 36-50 ετών και 160 άτομα (33,2%) ήταν άνω των 50 ετών.



Γράφημα 3: Ειδικότητα

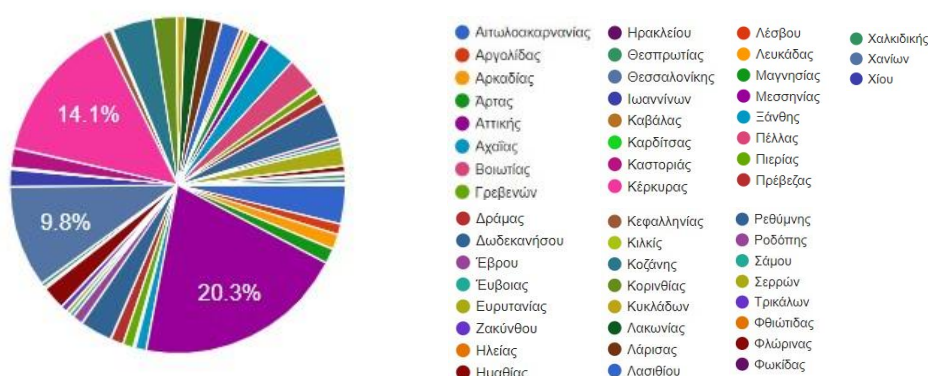
Συμμετείχαν 275 δάσκαλοι/ες ΠΕ70 (57,1%), 18 δάσκαλοι/ες ειδικής αγωγής ΠΕ71 (3,7%), 64 νηπιαγωγοί ΠΕ60 (13,3%), 7 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής ΠΕ61 (1,5%), 35 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας ΠΕ06 (7,3%), 15 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής ΠΕ11 (3,1%), 14 εκπαιδευτικοί πληροφορικής ΠΕ86 (2,9%), 12 εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής ΠΕ91 (2,5%), 10 εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών ΠΕ08 (2,1%), 9 εκπαιδευτικοί μουσικής ΠΕ79 (1,9%), 7 εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας ΠΕ05 (1,5%), 4 εκπαιδευτικοί γερμανικής γλώσσας ΠΕ07 (0,8%), 1 εκπαιδευτικός μειονοτικού προγράμματος μειονοτικών σχολείων Θράκης (0,2%) ενώ 11 άτομα (2,1%) είχαν κάποια άλλη ειδικότητα.



Γράφημα 4: Θέση υπηρετήσης

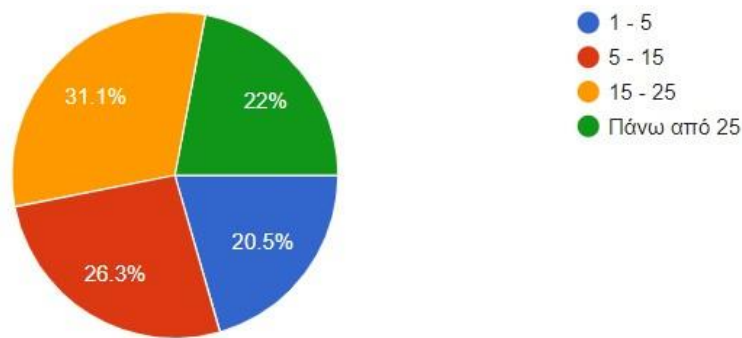
Όσον αφορά τη θέση υπηρετήσης, 346 άτομα (71%) εργάζονται φέτος σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, 27 άτομα (5,6%) σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, 5 άτομα (1%) σε μειονοτικά σχολεία, 46 άτομα (9,5%) είναι Διευθυντές/τριες σε σχολικές μονάδες, 28 άτομα (5,8%) είναι Προϊστάμενοι/νες και 18 άτομα (3,7%) εργάζονται σε γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δόθηκαν ακόμα 12 απαντήσεις από τις οποίες οι 4 είναι από άτομα που εργάζονται ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), όπως ψυχολόγοι, φυσιοθεραπευτές/τριες σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής, 6 απαντήσεις από άτομα που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, 1

απάντηση από άτομο που εργάζεται φέτος σε Δημόσια Βιβλιοθήκη και 1 απάντηση από εργαζόμενο/η στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.



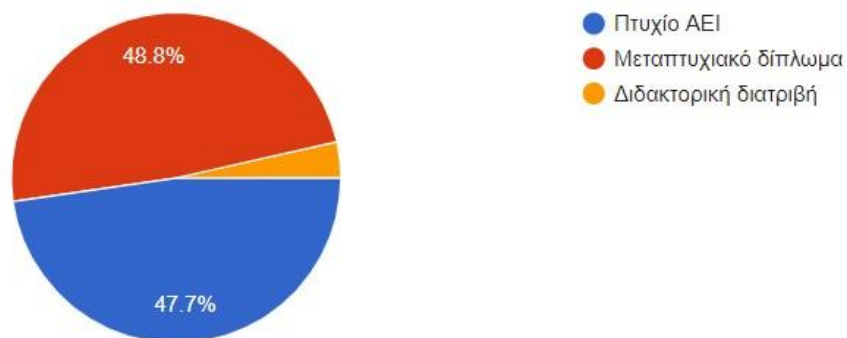
Γράφημα 5: Νομός υπηρετήσης

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν άτομα από 47 νομούς της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, η γεωγραφική κατανομή έχει ως εξής: 98 άτομα (20,3%) από τον νομό Αττικής, 68 άτομα (14,1%) από τον νομό Κέρκυρας, 47 άτομα (9,8%) από τον νομό Θεσσαλονίκης, 19 άτομα (3,9%) από τον νομό Κοζάνης, 18 άτομα (3,7%) από τον νομό Αιτωλοακαρνανίας, 17 άτομα (3,5%) από τον νομό Ρεθύμνης, 15 άτομα (3,1%) από τους νομούς Δωδεκανήσου και Πέλλας, 13 άτομα (2,7%) από τον νομό Ξάνθης, 11 άτομα (2,3%) από τους νομούς Ημαθίας και Κορινθίας, 9 άτομα (1,9%) από τους νομούς Καστοριάς, Λακωνίας, Λασιθίου και Σερρών, 8 άτομα (1,7%) από τους νομούς Ιωαννίνων και Λάρισας, 7 άτομα (1,5%) από τους νομούς Αρκαδίας και Άρτας, 6 άτομα (1,2%) από τους νομούς Δράμας και Μαγνησίας, 5 άτομα (1%) από τους νομούς Γρεβενών, Αχαΐας, Αργολίδας, Πρέβεζας, Μεσσηνίας και Έβρου, 4 άτομα (0,8%) από τους νομούς Πιερίας, Κυκλάδων και Κεφαλληνίας, 3 άτομα (0,6%) από τους νομούς Φλώρινας και Ζακύνθου, 2 άτομα (0,4%) από τους νομούς Χανίων, Χαλκιδικής, Σάμου, Ροδόπης, Λευκάδας, Λέσβου, Θεσπρωτίας, Ευρυτανίας και Εύβοιας ενώ από 1 απάντηση (0,2%) είχαμε από τους νομούς Ηρακλείου, Καρδίτσας, Κιλκίς, Χίου, Βοιωτίας και Φωκίδας. Καμία απάντηση δεν είχαμε από τους νομούς Φθιώτιδας, Τρικάλων, Καβάλας και Ηλείας.



Γράφημα 6: Έτη υπηρεσίας

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, 150 άτομα (31,1%) είχαν από 15-25 έτη υπηρεσίας, 127 άτομα (26,3%) 5-15 έτη υπηρεσίας, 106 άτομα (22%) πάνω από 25 έτη και 99 άτομα (20,5%) είχαν από 1-5 έτη υπηρεσίας.

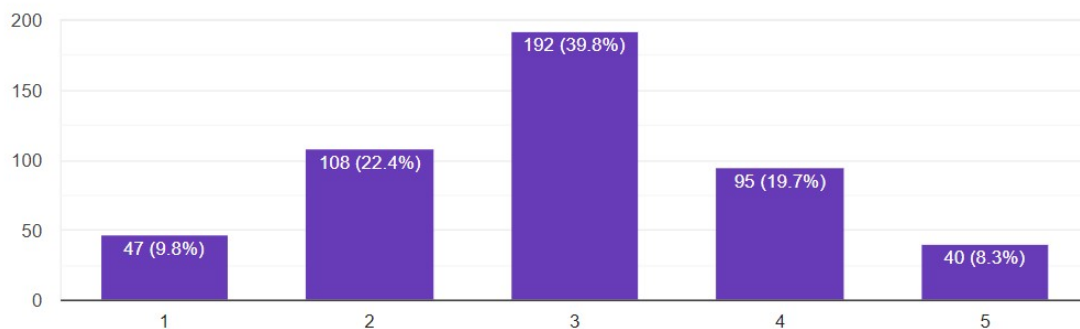


Γράφημα 7: Ανώτερες σπουδές

Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, 235 άτομα (48,8%) κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, 230 άτομα (47,7%) πτυχίο ΑΕΙ και 17 άτομα (3,5%) διδακτορική διατριβή.

6.2 Έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση

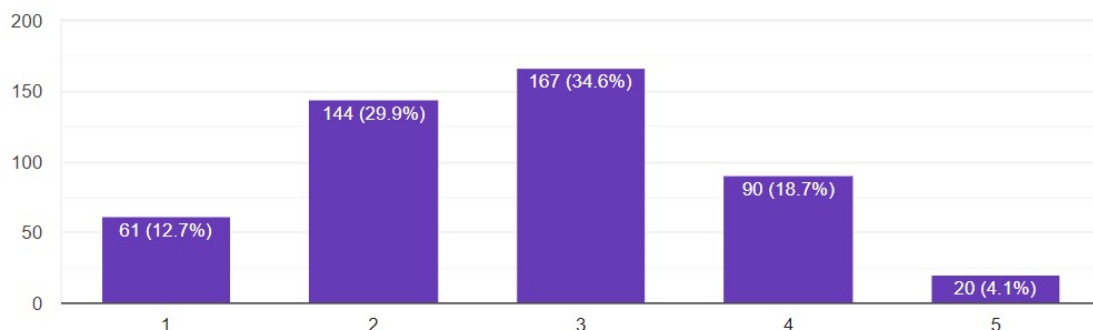
Στην ερώτηση 8α «Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)» τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:



Γράφημα 8α: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 47 άτομα (9,8%) απάντησαν πως δεν παρατηρούν καμία προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, 108 άτομα (22,4%) απάντησαν λίγο, 192 άτομα (39,8%) απάντησαν αρκετά, 95 άτομα (19,7%) απάντησαν πολύ και 40 άτομα (8,3%) απάντησαν πάρα πολύ. Με βάση τη συνάρτηση υπολογισμού μέσου όρου, που δόθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,94.

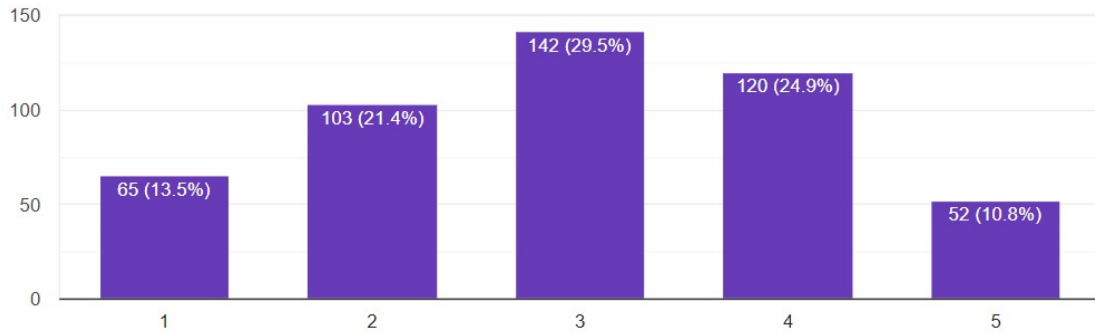
Στην ερώτηση 8β «Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους/τις συναδέλφους/ισσες σας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)» τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:



Γράφημα 8β: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους/τις συναδέλφους/ισσες

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 61 άτομα (12,7%) απάντησαν πως δεν παρατηρούν καμία προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους/τις συναδέλφους/ισσες τους, 144 άτομα (29,9%) απάντησαν λίγο, 167 άτομα (34,6%) απάντησαν αρκετά, 90 άτομα (18,7%) απάντησαν πολύ και 20 άτομα (4,1%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,71.

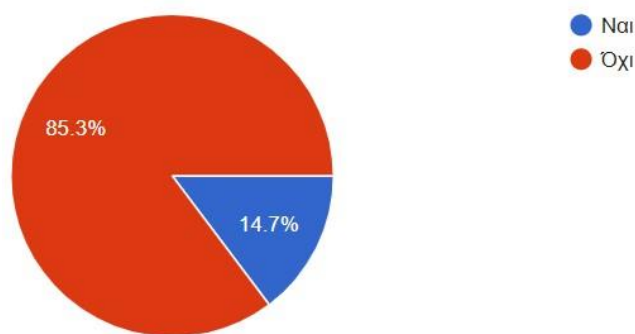
Στην ερώτηση 8γ «Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τον/την Διευθυντή/ντρια ή τον/την Προϊστάμενο/η σας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)» τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:



Γράφημα 8γ: Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας από τον/την Διευθυντή/ντρια ή από τον/την Προϊστάμενο/η

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 65 άτομα (13,5%) απάντησαν πως δεν παρατηρούν καμία προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τον/την Διευθυντή/ντρια ή τον/την Προϊστάμενο/η τους, 103 άτομα (21,4%) απάντησαν λίγο, 142 άτομα (29,5%) απάντησαν αρκετά, 120 άτομα (24,9%) απάντησαν πολύ και 52 άτομα (10,8%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,98.

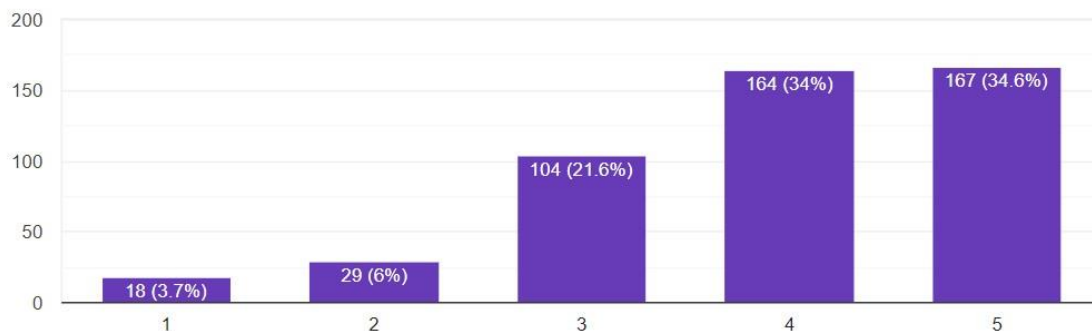
Στην ερώτηση 9 οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν στο αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση.



Γράφημα 9: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση

Από το γράφημα διαπιστώνεται πως το 85,3% των ερωτηθέντων, που αντιστοιχεί σε 411 άτομα, δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και μόλις το 14,7% (71 άτομα) έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια.

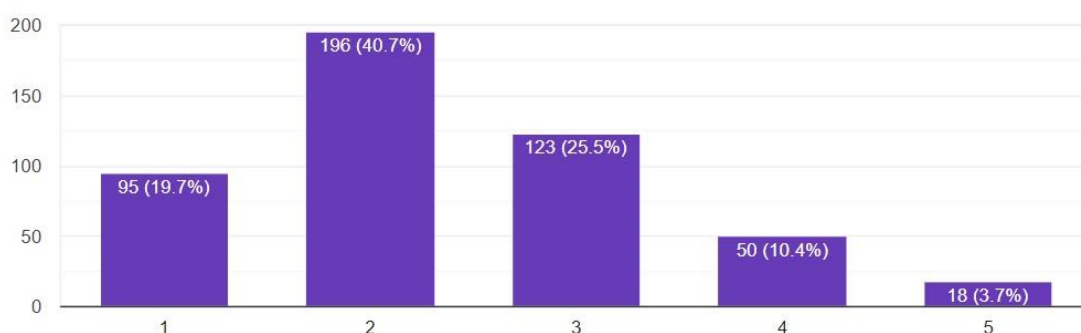
Στην ερώτηση 10 «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)» τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:



Γράφημα 10: Σημασία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 18 άτομα (3,7%) απάντησαν πως δεν είναι καθόλου σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας, 29 άτομα (6%) απάντησαν λίγο, 104 άτομα (21,6%) απάντησαν αρκετά, 164 άτομα (34%) απάντησαν πολύ και 167 άτομα (34,6%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,9.

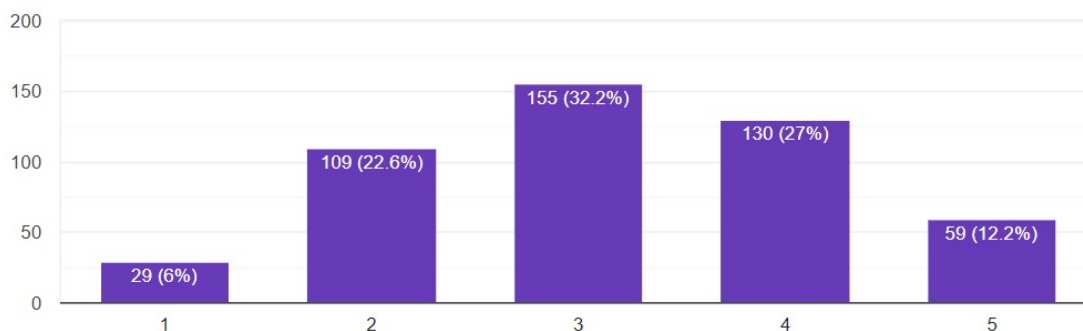
Στην ερώτηση 11 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρησιμοποιείτε έμφυλη γλώσσα στο πλαίσιο του διδακτικού σας έργου (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)» τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:



Γράφημα 11: Χρήση έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο του διδακτικού έργου

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 95 άτομα (19,7%) απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν καθόλου έμφυλη γλώσσα στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου, 196 άτομα (40,7%) απάντησαν λίγο, 123 άτομα (25,5%) απάντησαν αρκετά, 50 άτομα (10,4%) απάντησαν πολύ και 18 άτομα (3,7%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,38.

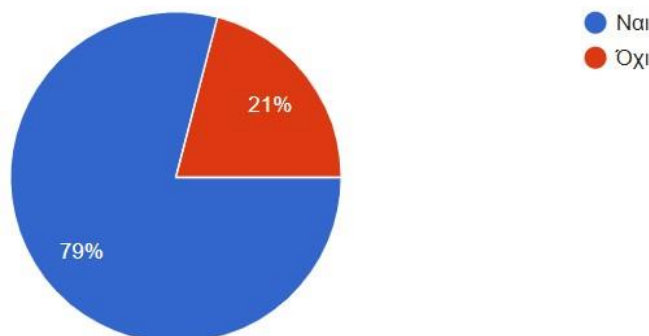
Στην ερώτηση 12 «Παρατηρείτε τη χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών σας (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 12: Χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ μαθητών και μαθητριών

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 29 άτομα (6%) απάντησαν πως δεν έχουν παρατηρήσει ποτέ τη χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών τους, 109 άτομα (22,6%) απάντησαν σπάνια, 155 άτομα (32,2%) απάντησαν συχνά, 130 άτομα (27%) απάντησαν αρκετά συχνά και 59 άτομα (12,2%) απάντησαν πολύ συχνά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,17.

Η τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας είχε σαν στόχο να ερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε φαινόμενα χρήσης έμφυλης γλώσσας από το μαθητικό δυναμικό της τάξης τους. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

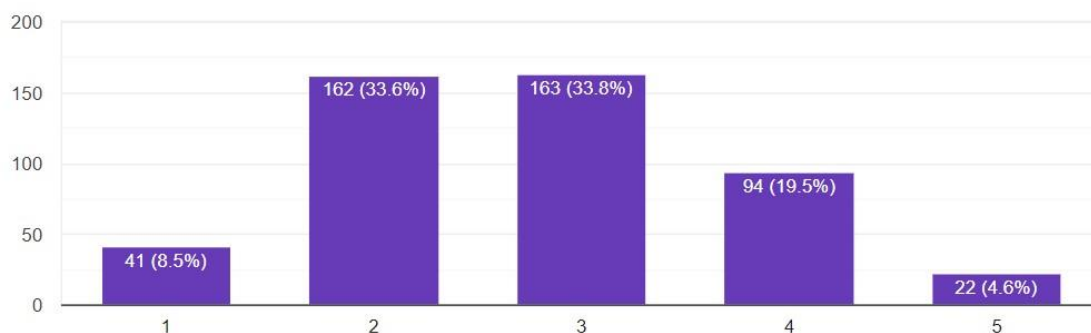


Γράφημα 13: Παρέμβαση σε έμφυλες γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών/τριών

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα, το 79% (381 άτομα) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρεμβαίνει σε έμφυλες γλωσσικές συμπεριφορές των μαθητριών/τών τους ενώ το 21% (101 άτομα) απάντησαν πως δεν παρεμβαίνουν σε τέτοιου είδους φαινόμενα.

6.3 Έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια

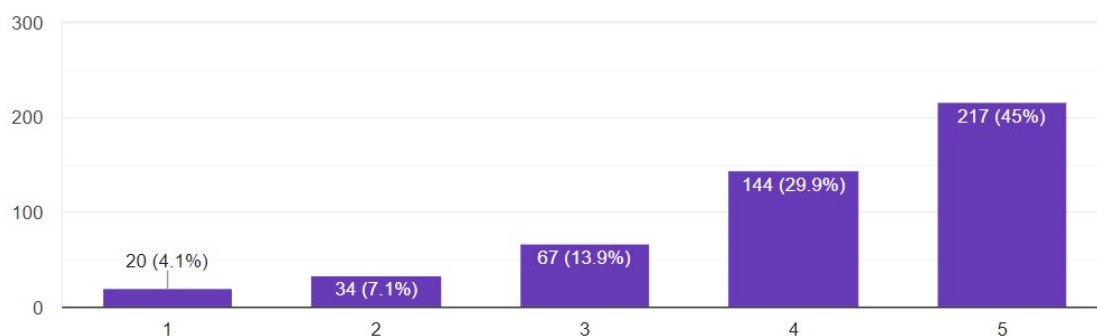
Στην ερώτηση 14 «Έχετε συναντήσει φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 14: Φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 41 άτομα (8,5%) απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει ποτέ φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια, 162 άτομα (33,6%) απάντησαν σπάνια, 163 άτομα (33,8%) απάντησαν συχνά, 94 άτομα (19,5%) απάντησαν αρκετά συχνά και 22 άτομα (4,6%) απάντησαν πολύ συχνά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,78.

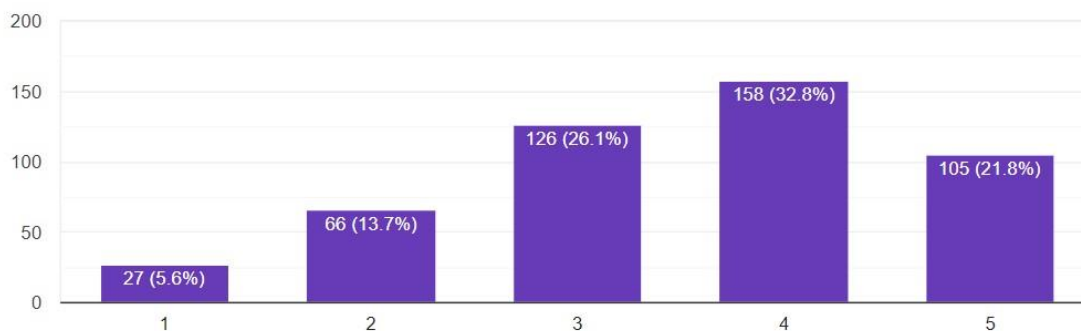
Στην ερώτηση 15 «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διόρθωση των σχολικών εγχειριδίων που παρουσιάζουν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 15: Διόρθωση σχολικών εγχειριδίων

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 20 άτομα (4,1%) απάντησαν πως δεν θεωρούν καθόλου σημαντική τη διόρθωση των σχολικών εγχειριδίων που παρουσιάζουν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας, 34 άτομα (7,1%) απάντησαν λίγο, 67 άτομα (13,9%) απάντησαν αρκετά, 144 άτομα (29,9%) απάντησαν πολύ και 217 άτομα (45%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 4,06.

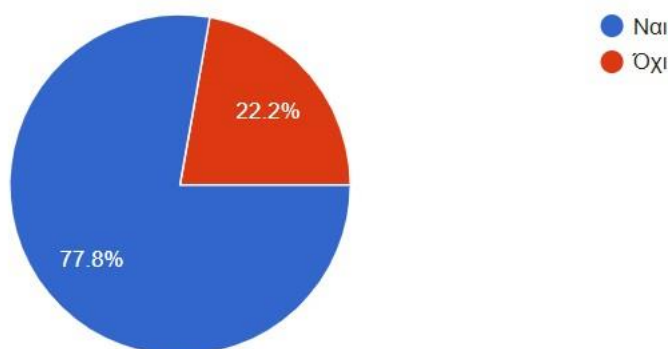
Στην ερώτηση 16 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 16: Βαθμός παρέμβασης εκπαιδευτικών σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 27 άτομα (5,6%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να παρέμβουν καθόλου σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια, 66 άτομα (13,7%) απάντησαν λίγο, 126 άτομα (26,1%) απάντησαν αρκετά, 158 άτομα (32,8%) απάντησαν πολύ και 105 άτομα (21,8%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,51.

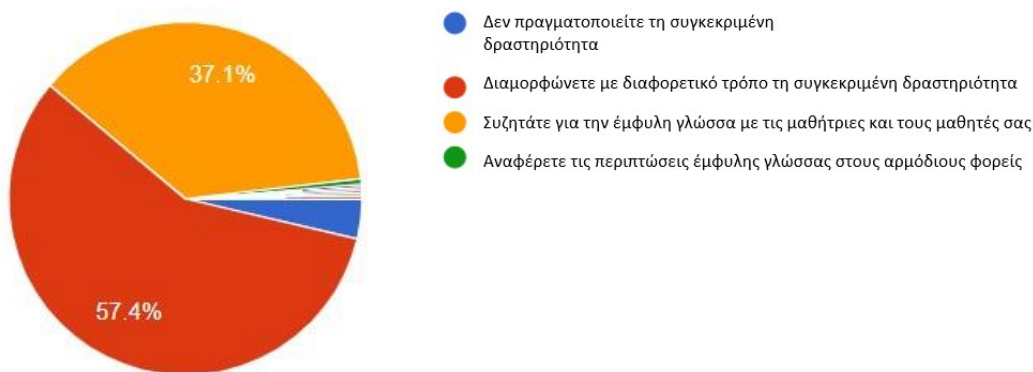
Με την ερώτηση 17, στόχος ήταν να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν όταν συναντούν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 17: Παρέμβαση εκπαιδευτικών σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια

Το 77,8% (375 άτομα) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι παρεμβαίνουν όταν συναντούν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια ενώ το 22,2% (107 άτομα) δεν πραγματοποιούν κάποιου είδους παρέμβαση.

Η ερώτηση 18 ήταν η μοναδική που δεν ήταν υποχρεωτική καθώς καλούνταν να την συμπληρώσουν μόνο τα άτομα που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, επιλέγοντας έναν τρόπο παρέμβασής τους, όταν συναντούν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια. Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση διαμορφώθηκαν ως εξής:

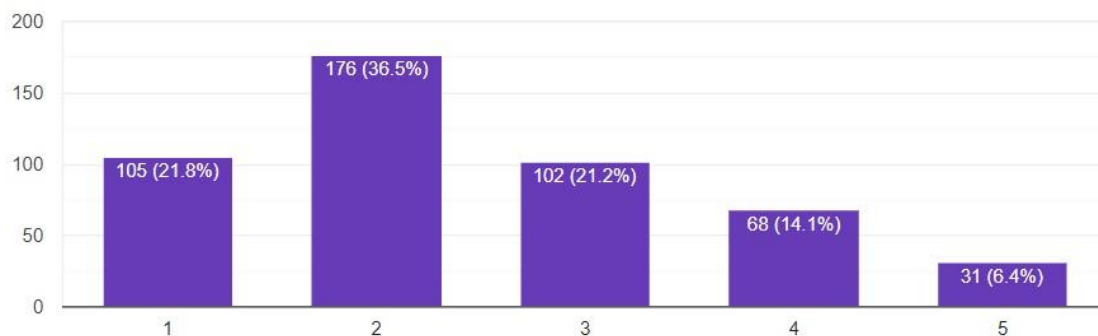


Γράφημα 18: Τρόποι παρέμβασης εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα 219 άτομα (57,4%) απάντησαν ότι διαμορφώνουν με διαφορετικό τρόπο τις δραστηριότητες που παρουσιάζουν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας, 141 άτομα (37,1%) συζητούν για την έμφυλη γλώσσα με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, 13 άτομα (3,7%) δεν πραγματοποιούν τις δραστηριότητες με έμφυλο περιεχόμενο και 2 άτομα (0,5%) αναφέρουν τις περιπτώσεις έμφυλης γλώσσας στους αρμόδιους φορείς.

6.4 Έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα

Στην ερώτηση 19 «Έχετε δεχτεί στερεοτυπικά – σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας σας; (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

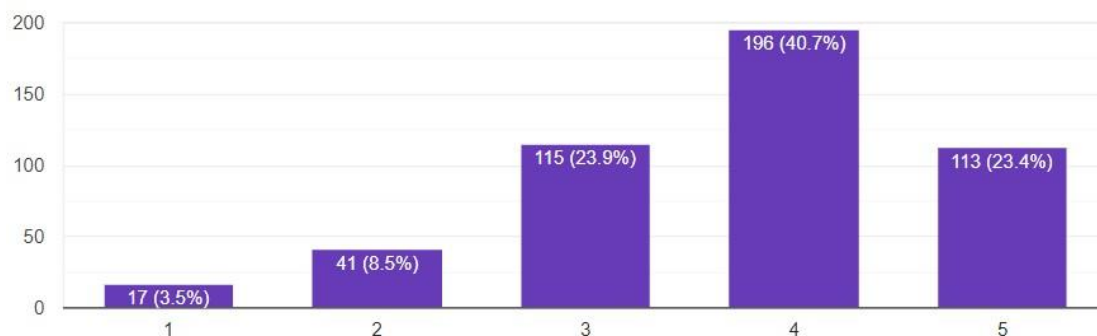


Γράφημα 19: Στερεοτυπικά – σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 105 άτομα (21,8%) απάντησαν πως δεν έχουν δεχτεί ποτέ στερεοτυπικά - σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας τους, 176 άτομα (36,5%) απάντησαν σπάνια, 102 άτομα (21,2%) απάντησαν συχνά, 68 άτομα απάντησαν αρκετά συχνά και 31 άτομα (6,4%) απάντησαν πολύ συχνά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,47.

Στην ερώτηση 20 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας των

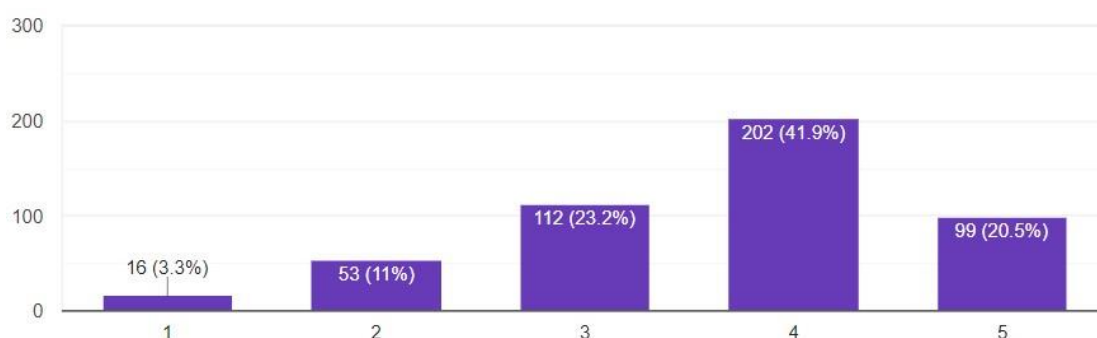
μαθητριών/τών; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 20: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση γλωσσικής ταυτότητας μαθητών/τριών

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 17 άτομα (3,5%) απάντησαν ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δεν επηρεάζει καθόλου τη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητριών/τών, 41 άτομα (8,5%) απάντησαν λίγο, 115 άτομα (23,9%) απάντησαν αρκετά, 196 άτομα (40,7%) απάντησαν πολύ και 113 άτομα (23,4%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,72.

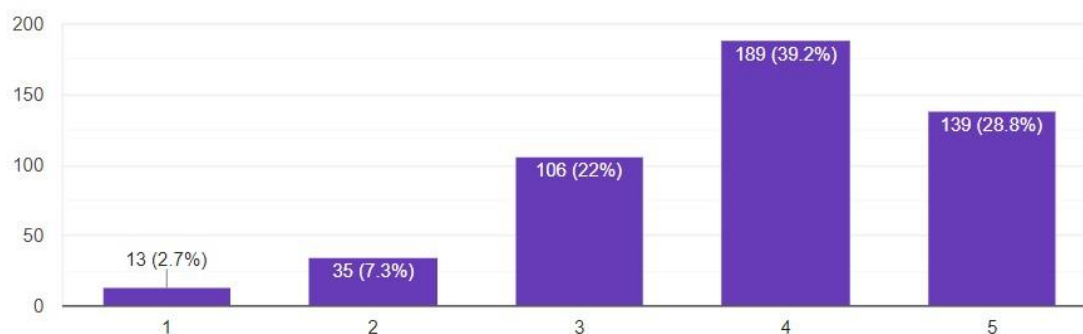
Στην ερώτηση 21 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητριών/τών; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 21: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας μαθητών/τριών

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 16 άτομα (3,3%) απάντησαν ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δεν επηρεάζει καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητριών/τών, 53 άτομα (11%) απάντησαν λίγο, 112 άτομα (23,2%) απάντησαν αρκετά, 202 άτομα (41,9%) απάντησαν πολύ και 99 άτομα (20,5%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,65.

Στην ερώτηση 22 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 22: Έμφυλη γλώσσα και διαμόρφωση γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους μαθητές/τριες

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 13 άτομα (2,7%) απάντησαν ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δεν επηρεάζει καθόλου τη διαμόρφωση γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, 35 άτομα (7,3%) απάντησαν λίγο, 106 άτομα (22%) απάντησαν αρκετά, 189 άτομα (39,2%) απάντησαν πολύ και 139 άτομα (28,8%) απάντησαν πάρα πολύ. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,84.

6.5 Οι προτάσεις σας

Στην ερώτηση 23 «Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι είναι πιο έντονο το φαινόμενο χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 23: Τομείς παρατήρησης φαινομένων έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας

Αναλυτικά, 280 άτομα (58,1%) απάντησαν ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας είναι πιο έντονη στον καθημερινό προφορικό λόγο μεταξύ μαθητών/τριών, 96 άτομα (19,9%) απάντησαν στον καθημερινό προφορικό λόγο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, 51 άτομα (10,6%) απάντησαν στον καθημερινό προφορικό λόγο μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, 31 άτομα (6,4%) απάντησαν στα έγγραφα που διακινούνται μεταξύ του σχολείου και άλλων αρμόδιων φορέων και 24 άτομα (5%) απάντησαν στα σχολικά εγχειρίδια.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου «Τι πιστεύετε ότι είναι το πιο σημαντικό για την περαιτέρω αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;», οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 24: Προτάσεις αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, 181 άτομα (37,6%) απάντησαν πως θεωρούν πιο σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας, 153 άτομα (31,7%) απάντησαν την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες, 72 άτομα (14,9%) απάντησαν την αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στον καθημερινό προφορικό λόγο, 43 άτομα (8,9%) απάντησαν την ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, 18 άτομα (3,7%) απάντησαν την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων και 15 άτομα (3,1%) απάντησαν πως θεωρούν πιο σημαντική τη διόρθωση των σχολικών εγχειριδίων.

Ολοκληρώνοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορούμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι/ες) που διδάσκουν σε σχολεία γενικής αγωγής και έχουν από 15-25 έτη υπηρεσίας. Έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στον χώρο εργασίας τους, στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στον καθημερινό προφορικό

λόγο των μαθητών/τριών τους και οι περισσότεροι/ες παρεμβαίνουν σε τέτοιου είδους γλωσσικές συμπεριφορές και φαινόμενα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση παρόλο που θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους πιστεύουν πως η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της γλωσσικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών. Τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

7.1 Αποτίμηση του έργου

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα με στόχο τη συλλογή δεδομένων και την καταγραφή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον γλωσσικό σεξισμό στην εκπαίδευση. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημασία και σπουδαιότητα στην έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και αν αναπτύσσουν δράσεις για την εξάλειψη ή τον περιορισμό της, στο πλαίσιο του παιδαγωγικού τους έργου. Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, συγκεντρώθηκαν συνολικά 482 ερωτηματολόγια από 47 νομούς της Ελλάδας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες, γεγονός που δικαιολογείται καθώς το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περίπου 67%, σύμφωνα με την έρευνα του Κουλαϊδή το 2006. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι απαντήσεις που δεχθήκαμε προήλθαν από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων καθώς η έμφυλη γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που αφορά όλα τα διδακτικά αντικείμενα και όχι μόνο το γλωσσικό. Επίσης οι απαντήσεις προήλθαν από άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων που στην πλειοψηφία τους κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών ή διδακτορική διατριβή. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, από τα δημογραφικά στοιχεία, ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων όσον αφορά την ειδικότητα, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τον φορέα υπηρετήσης και τη γεωγραφική κατανομή, γεγονός που μας βοηθά να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Στην ενότητα «Έμφυλη γλώσσα και εκπαίδευση» οι απαντήσεις που δόθηκαν για την προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τους/τις συναδέλφους/φισσες, βρίσκονται σχεδόν σε ισορροπία και δείχνουν πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρατηρεί αρκετή ή λίγη προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας κάτι που αποδεικνύει πως το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά έντονο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον η συντριπτική πλειοψηφία δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση παρόλο που θεωρεί πολύ σημαντική τη διενέργεια τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το γεγονός αυτό προβάλλει την αναγκαιότητα από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας και όλων των αρμόδιων φορέων για την πραγματοποίηση δράσεων και προγραμμάτων

επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω στην έμφυλη γλώσσα καθώς, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, είναι από τα σημαντικότερα βήματα για την εξάλειψη αυτού του φαινομένου που ενυπάρχει ακόμα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν πως χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό έμφυλη γλώσσα κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου, κάτι που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, σε αντίθεση με τις απαντήσεις που δόθηκαν για αν παρατηρούν τέτοιου είδους φαινόμενα μεταξύ του μαθητικού δυναμικού. Τα ποσοστά χρήσης έμφυλης γλώσσας εδώ είναι πολύ μεγαλύτερα και εδώ έγκειται και η σημασία του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία φέρουν ένα ήδη κατεκτημένο υπόβαθρο αλλά διαμορφώνουν ακόμα τη γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα, δίνοντας μια θαυμάσια ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρέμβουν σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας και να αποτρέψουν την υιοθέτηση τέτοιου είδους γλωσσικών συμπεριφορών. Αυτό έδειξαν και οι απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση της ενότητας όπου το 79% απάντησε πως παρεμβαίνει σε έμφυλες γλωσσικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

Στην ενότητα «Έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως συναντά σπάνια ή συχνά φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια γεγονός που καθιστά απαραίτητη και σημαντική τη διόρθωσή τους, κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες. Επιπλέον, οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν στο αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια δείχνουν πως αντιλαμβάνονται την ύπαρξη του προβλήματος, εντοπίζουν τα φαινόμενα αυτά και παρεμβαίνουν σε ποσοστό 77,8%. Στην πλειοψηφία των απαντήσεων για τον τρόπο παρέμβασής τους, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μην πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν έμφυλη γλώσσα ή συζητούν με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους για την έμφυλη γλώσσα. Πολύ μικρό ποσοστό (0,5%) αναφέρει στους αρμόδιους φορείς τα φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια, γεγονός που δυσχεραίνει την επιθυμητή διόρθωσή τους.

Στην ενότητα «Έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα» οι περισσότεροι/ες απάντησαν πως σπάνια δέχονται στερεοτυπικά – σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας τους ενώ σε μεγάλο ποσοστό ήταν οι απαντήσεις στους βαθμούς σημαντικότητας 1. Καθόλου και 3. Συχνά. Από αυτό συμπεραίνουμε πως, αν και σε μικρότερο βαθμό από ό,τι ίσχυε

σε παλαιότερες εποχές, η χρήση έμφυλης γλώσσας εξακολουθεί να υπάρχει στις εκπαιδευτικές μονάδες που αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου ζούμε και δραστηριοποιούμαστε. Επιπλέον, στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία απάντησαν πως η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της γλωσσικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών αλλά και γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αυτό αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία του έργου και του ρόλου τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τα οποία μέσω της μίμησης υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που πιθανόν να τα συνοδεύουν σε όλη τη μετέπειτα πορεία της ζωής τους.

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Οι προτάσεις σας», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο τομέας που εντοπίζεται πιο έντονα το φαινόμενο χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας είναι ο καθημερινός προφορικός λόγος μεταξύ μαθητών και μαθητριών, κάτι που επιβεβαιώνει και τα υψηλά ποσοστά σε αντίστοιχη προηγούμενη ερώτηση. Αυτό είναι κάτι που αποδεικνύει τις βαθιές κοινωνικές ρίζες του φαινομένου που διαιωνίζεται μέσα από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες στις οποίες συμμετέχει ο άνθρωπος από τη γέννησή του και που θα πρέπει να απασχολήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να εξαλειφθεί αυτό το φαινόμενο που ακόμα «καλά κρατεί».

Τέλος, για την περαιτέρω αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι θεωρεί πιο σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη αντίστοιχων δράσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, κάτι που απαιτεί επίσης την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα έμφυλης γλώσσας προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες με στόχο να δημιουργήσουν τους αυριανούς πολίτες μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από κάθε είδους διάκριση.

7.2 Μελλοντικές κατευθύνσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να φανεί αν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε επιβεβαιώνονται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η επέκταση της

ερευνητικής διαδικασίας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελετώντας τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους φαινόμενα. Ακόμα η πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας με τη χρήση άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως η συνέντευξη, σε έναν ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών, θα έδινε σημαντικές πληροφορίες για τη χρήση έμφυλης γλώσσας από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για τον τρόπο αντιμετώπισής της, όταν παρατηρούνται τέτοιου είδους γλωσσικές συμπεριφορές μεταξύ του μαθητικού δυναμικού.

Επιπλέον, πολύ ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των γονέων για την έμφυλη γλώσσα, καθώς η οικογένεια είναι η πρώτη και σημαντικότερη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται κάθε άνθρωπος και η οποία διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών. Η έρευνα αυτή θα μπορεί να έχει τη μορφή ερωτηματολογίου, όπως η παρούσα έρευνα, για την προσέγγιση μεγαλύτερου δείγματος ή να πραγματοποιηθεί μέσω συνεντεύξεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Ενδιαφέρον θα είχε και η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς είναι σε μια ηλικία που έχουν διαμορφώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα και είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε μια τέτοια διαδικασία, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Πέρα από τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, όπως προέκυψε και από την παρούσα ερευνητική διαδικασία, είναι απαραίτητο να οργανωθούν και να πραγματοποιηθούν, από τους αρμόδιους φορείς, δωρεάν επιμορφωτικά σεμινάρια στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για την έμφυλη γλώσσα, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε τέτοιου είδους φαινόμενα και να έλθουν σε επαφή με εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους, όπως διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, θεατρικά δρώμενα κ.λπ.) που μπορούν να αναπτύξουν με τα παιδιά στην τάξη τους. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές διαδικασίες, τα παιδιά θα μπορέσουν να ενστερνιστούν τα προσφερόμενα μηνύματα και να υιοθετήσουν στάσεις και απόψεις απαλλαγμένες από κάθε είδους διάκριση και οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ρόλο τους ως παιδαγωγοί, δημιουργώντας ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους και την κοινωνία στο σύνολό της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλβανούδη, Α., ανέκδοτο 2005. *Η Σχέση Γλώσσας και Φύλου στις Φεμινιστικές Θεωρίες της Αποδόμησης: Η Περίπτωση του Γραμματικού Γένους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Αρχάκης, Α., 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ., 2002. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: νήσος.

Ασημακοπούλου, Σ., 2018. *Ο σεξισμός στην Ελληνική γλώσσα και προτάσεις αποφυγής του: Μια συγκριτική μελέτη με τον τρόπο πραγμάτωσης και αντιμετώπισης του φαινομένου στην Αγγλική γλώσσα*. Διπλωματική εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βασιλειάδου, Ε., 2020. *Το Φαινόμενο της 'Γυάλινης Οροφής' στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βολίκα, Μ. Δ., 2020. *Έμφυλες διακρίσεις σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων*. Διπλωματική εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ. και Γεωργαλλίδου, Μ., 2018. *Οδηγός χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων - Εθνικό Τυπογραφείο.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., n.d. *Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Delidianni_Koyimtzi_B_Taytotites_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης 26.10.20].

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε. και Κιοσέογλου, Γ., 2007. Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο: Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. και Σακκά Δ., επιμ. *Από την*

εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ., 2005. Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, [e-journal] 73-74, σσ. 9-23. Διαθέσιμο από: https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED142/Dimitriadou_I%20glwsa_antikeimeno_ergaleio_EKPAIDEFTIKA_2005.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης 27.10.20].

Dix, A., Finlay, J., Abowd, G. D., Beale, R., 2004. *Επικοινωνία Ανθρώπου – Υπολογιστή*. 3^η έκδ. Αθήνα: Μ. Γκιούρδας.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., n.d. *Εκπαίδευση και φύλο: Ακαδημαϊκή εμπειρία – η οπτική του φύλου στην εκπαίδευση και την έρευνα στην Ελλάδα*. [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Ziogoy_Karastergioy_S_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης 20.11.20].

Θεοδώρου, Η. και Κουτλής, Ε., 2001. Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση. *Virtual School. The Sciences of Education online*. [e-journal] 2(2-3), σσ. 1-22. Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Theodoroy_H_Koytlis_E_H_anisotita_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης 20.11.20].

Θωμαδάκη, Ε., n.d. *Εισαγωγή στη γλωσσολογία (Γλωσσολογία Ι)*. [online] Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/10483630-Eisagogi-sti-glossologia-glossologia-i.html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 11.10.2020].

Κάντα, Β., 2015. *Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου*. Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κανταρτζή, Ε., 2001. Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 118, σσ. 56-66.

Κανταρτζή, Ε. και Ανθόπουλος, Κ., 2006. *Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantartzis_K_Anthopoulos_H_simmetochi_ton_dyo_fylon_sti_stelochosi_tis_protovathmias_ekpaideusi.pdf

epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantarzi_E_H_symmetoxi_ton_dyo_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 29.11.2020].

Καραγιάννη, Σ., 2018. *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κέσογλου, Μ., 2018. *Η λεξικογραφία στην ψηφιακή εποχή*. [pdf] Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/300375/files/GRI-2018-22786.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 15.10.2020].

Κλαδούχου, Ε., 2005. *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. [pdf] Διαθέσιμο από: <http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%CE%9A%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%85.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 28.10.2020].

Κογκίδου, Δ., 1995. Αποδόμηση του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών – Στρατηγική για μια μη σεξιστική εκπαίδευση. *ΚΕΘΙ, Ευρωπαϊκό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα – Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας* [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kogidou_D_Stratigiki_gia_mia_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 27.10.2020].

Κογκίδου, Δ., n.d. *Σεξισμός και αντισεξισμός – Φύλο και εκπαίδευση*. [online] Διαθέσιμο από: <https://docplayer.gr/11248120-Sexisuos-kai-antisexisuos-fylo-kai-ekpaideysi.html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 28.10.2020].

Κογκίδου, Δ., 2004. *Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση – Σε ποιούς τομείς απαιτείται παρέμβαση;* [pdf] Διαθέσιμο από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/isotita_fylou/dimgymn/arxeia/ekpedeusi/EpistimonikaArthra/KogidouD_EmfiliDiasiasi.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 29.10.2020].

Κουλαϊδής, Β., 2006. *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. [pdf] Διαθέσιμο από: <http://www.kee.gr/attachments/file/en3.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 27.10.2020].

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ., ανέκδοτο 2003. *Η «γυναικεία» γλώσσα και η γλώσσα των γυναικών*. Παρουσίαση στην ημερίδα για το ΠΜΣ «Γυναίκες και φύλα». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Μαραγκουδάκη, Ε., 2007. *Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θεωρητικής κατεύθυνσης – Δημοτικό*. [online] Διαθέσιμο από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1454&bitstream=1454_01#page/1/mode/2up [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 8.11.2020].

Μαράκη, Ε., 2011. *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης*. Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μελέτη, Β., 2015. Φεμινιστική γλώσσα και ορολογία: Η συγχρονική και διαχρονική θεώρησή της στο εκπαιδευτικό σύστημα. *ΕΛΕΤΟ, Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*. Αθήνα, 12-14 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 155-165).

Μενεγάκη, Μ. και Ευθυμίου, Λ., 2009. Εξουσία και γλώσσα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Μια προσέγγιση. Στο: Ε. Close, G. Couvalis, G. Frazis, M. Palaktoglou and M. Tsianikas, eds. *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2007*. Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide, pp.449-466.

Μενίκη, Β., 2002. *Γλώσσα και φύλο*. Στο: Ε. Γκόβα, επιμ. *Η πτώση των φύλ(λ)ων, Κείμενα και προτάσεις για τον σεξισμό και τη βία*. Αθήνα: Ε. Γκόβα.

Μικρός, Γ., Χατζηγεωργίου, Ν. και Καραγιάννης, Γ., n.d. *Βασικά ποσοτικά μεγέθη στην γραπτή Νέα Ελληνική γλώσσα: η αξιοποίηση του ΕΘΕΓ στην ελληνική ποσοτική γλωσσολογία*. [pdf] Διαθέσιμο στο: http://www.ilsp.gr/homepages/nikos/2003_rethymno_nh.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 17/10/2020].

Μόρφη, Θ. Α., 2017. *Το Προφίλ του Εκπαιδευτικού στο Δημόσιο Σχολείο-Έρευνα*. Διδακτορική διατριβή, Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μοσχοβάκου, Ν. και Χατζηαντωνίου, Λ., 2018. *Οδηγός προς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για την εξάλειψη του σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων*. Αθήνα: ΚΕΟΙ.

Μπούνα, Α., 2017. *Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Διπλωματική εργασία, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ντόλκερα, Α., 2008. *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα*. Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. [pdf] Διαθέσιμο από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 31.10.2020].

Παναγιωτίδης, Φ., 2017. *Γλωσσολογία. Τι είναι γλώσσα; Από τη νόηση στη φωνή*. [pdf] Διαθέσιμο από: https://mathesis.cup.gr/assets/courseware/v1/5457ed9c1595b6a0bfd2ba1f377dc814/asset-v1:Linguistics+Ling1.1+2017_T4+type@asset+block/w1_w6_linguistic_all_weeks_1_.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 25.10.2020].

Παρασκευόπουλος, Ν., Ι., 1985. *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αθηνά.

Παυλίδου, Θ.Σ., 2006. *Γλώσσα-Γένος-Φύλο: Προβλήματα, Αναζητήσεις και Ελληνική Γλώσσα*. Στο: Θ.Σ. Παυλίδου, επιμ. *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ν/Ε Σπουδών.

Παυλίδου, Θ., Σ., Καπελλίδη, Χ. και Καραφώτη Ε., 2015. Γραμματικό γένος, φύλο και θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά: όψεις του γλωσσικού σεξισμού. *ResearchGate*, [e-journal] 35, σσ. 463-477. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/312463479_Grammatiko_Genos_Phylo_kai_Thelyka_Epangelmatika_Ousiastika_Opseis_tou_Glossikou_Sexismou/citation/download [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 11.10.2020].

Πηλαβάκη, Α., 2016. *Σεξισμός: Μια αφανής πραγματικότητα*. Λευκωσία: Επιτροπή Ισότητας των Φύλων στην Απασχόληση και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Πιτσιλίδης, Μ. (10.08.2010). Η φεμινιστική γλωσσολογία. *Η Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/721290/opinion/epikairothta/arxeio-monimesthles/h-feministikh-glwsologia> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 15.10.2020].

Πιλόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., και Τριανταφύλλου, Μ., 2017. Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, [e-journal] 6(1), σσ. 140-160. Διαθέσιμο από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/11940/12832> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 08.11.2020].

Ποιμενίδου, Μ., 2008. *Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος*. Διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πολίτης, Π., 2001. *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Στο: Α. Φ. Χρηστίδης, επιμ. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο [pdf] Διαθέσιμο από: [https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS227/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%08.i%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%20\(%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C\).pdf](https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS227/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%08.i%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%20(%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C).pdf) [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 18.10.2020].

Πολίτης, Π., 2014. *Γλώσσα και Κοινωνία Γλωσσικός Σεξισμός και Μέσα*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [pdf] Διαθέσιμο στο:

<https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS227/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%06.%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CF%83%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9C%CE%AD%CF%83%CE%B1.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 26.09.2020].

Τοκατλίδου, Β., 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσοκαλίδου, Π., 1996. *Το φύλο της γλώσσας οδηγός μη-σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.

Τσοκαλίδου, Ρ., 2001. Γλώσσα και φύλο. Στο: Α.Φ. Χριστίδης και Μ. Θεοδοωροπούλου, επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΥΠΑΙΘ, 143602/Δ2/17-09-2019. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020*. [online] Διαθέσιμο από: <https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/678-lykeio-didaskalia-neoellhnikhs-glwssas> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 07.11.2020].

Φραγκουδάκη, Α., 1987. Γλώσσα λανθάνουσα;. *Δίνη*, 2, σσ.27–28. [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/filo_glosa/Fragoydaki_A_1_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 17.09.2020].

Φραγκουδάκη, Α., 1989. Γλώσσα Λανθάνουσα -3: Γιατί δεν υπάρχουν βουλεύτριες παρά μόνο χορεύτριες;. *Δίνη*, 4, σσ.42-44. [pdf] Διαθέσιμο από: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/filo_glosa/Fragoydaki_A_3_reduce.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 17.09.2020].

ΦΕΚ 303B/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό*. [pdf] Διαθέσιμο από: <http://www.pi->

schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.10.2020].

ΦΕΚ 4911/Β/31-12-2019. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*. [pdf] Διαθέσιμο από: <https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2020/01/programma-spoudon-neoelliniki-glossa-logotexnia-g-gel.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 07.11.2020].

Χαραλαμπίκης, Χ., 2015. Η εξουσία της γλώσσας και η γλώσσα της εξουσίας. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 23, σσ.3-12. Διαθέσιμο στο: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/114> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 15.09.2020].

Χατζηγεωργίου, Η., 2016. *Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χιονίδου – Μοσκοφόγλου, Μ., 1996. *Διάκριση των Δύο Φύλων στη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Βασική θεωρία για τη φύση της διάκρισης των δύο φύλων στη διδασκαλία των μαθηματικών: η περίπτωση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Cameron, D., 1998. Gender, Language and Discourse: A Review Essay. *Journal of Women in Culture and Society*, [e-journal] 23(4), pp. 945-973. <https://doi.org/10.1086/495297>.

Daniels, H., 2002. *Literature circles. Voice and choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2nd ed. [e-book] Portland: Stenhouse Publishers. Διαθέσιμο από: Google Books https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=hsIU1-k5-8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=daniels+literature+circles&ots=Q2oJ9bMsoB&sig=3QnIjXj4OTAdR3vAfHp25sUM-t4&redir_esc=y#v=onepage&q=daniels%20literature%20circles&f=false [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.11.2020].

Djenno, M., Insua, G. M. and Pho, A., 2015. From paper to pixels: using Google Forms for collaboration and assessment. *Library Hi Tech News*, [e-journal] 32(4), pp. 9-13. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LHTN-12->

[2014-0105/full/html?casa_token=oQ3xClwIBgMAAAAA:0N_NlywdP4CFlrb-InWmkU_xRvxYI6oPFVmIVDCijBHohG3uRnLItQFIKhd4KD6QWKPMMy88tSfvr0aSgYvE4oGxAl_J-no8k1-c7LqMLUZAAGUR-KWH](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-83867-629-220191005/full/html?casa_token=oQ3xClwIBgMAAAAA:0N_NlywdP4CFlrb-InWmkU_xRvxYI6oPFVmIVDCijBHohG3uRnLItQFIKhd4KD6QWKPMMy88tSfvr0aSgYvE4oGxAl_J-no8k1-c7LqMLUZAAGUR-KWH) [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 2.12.2020].

Dumas, L., J., 2019. Attitudes: Promoting Progress or Destroying Dignity?. *Building the Good Society*, [e-journal] Emerald Publishing Limited, pp.63-107. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-83867-629-220191005/full/html#s9> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 28.10.2020].

Ehrlich, S. and King, R., 1992. Gender-based language reform and the social construction of meaning. *Discourse and Society*, [e-journal] 3(2), pp. 151-166. Διαθέσιμο από: https://www.researchgate.net/profile/Susan_Ehrlich2/publication/249712865_Gender-Based_Language_Reform_and_the_Social_Construction_of_Meaning/links/54d0d85d0cf29ca81103ecab/Gender-Based-Language-Reform-and-the-Social-Construction-of-Meaning.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 5.12.2020].

Emerald Group Publishing Limited, 2014. The education industry, compulsory schooling and globalization. *Child Labour in Global Society (Sociological Studies of Children and Youth)*, [e-journal] 17, pp. 57-106. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1537-466120140000017014/full/html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 29.11.2020].

Georgalidou, M., 2017. Addressing women in the Greek parliament Institutionalized confrontation or sexist aggression? *Journal of Language Aggression and Conflict*, [e-journal] 5(1), pp. 30–56. <https://doi.org/10.1075/jlac.5.1.02geo>.

Irigaray, L., 1980. When Our Lips Speak Together. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, [e-journal] 6(1), pp. 69-79. Διαθέσιμο από: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3173966.pdf> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 5.12.2020].

Meighan, R., 1981. *A sociology of educating*. London: Holt, Rhinehart and Winston.

Mouly, G., 1978. *Educational Research. The Art and Science of Investigation*. [e-book] Boston: Allyn and Bacon. Διαθέσιμο από:

https://books.google.gr/books/about/Educational_Research.html?id=XThDcAAACA AJ&redir_esc=y [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 27.11.2020].

Muller, M. and Boutte, G., S., 2019. A framework for helping teachers interrupt oppression in their classrooms. *Journal for Multicultural Education*, [e-journal] 13(1), pp. 94-105. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JME-09-2017-0052/full/html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.09.2020].

Mutch, C., 2005. *Selecting a research design*. [pdf] Διαθέσιμο από: https://www.nzcer.org.nz/system/files/press/abstracts/Doing%20Ed_2ndEd_ch%202.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 27.11.2020].

Plakoyiannaki, E. and Zotos, Y., 2009. Female role stereotypes in print advertising: Identifying associations with magazine and product categories. *European Journal of Marketing*, [e-journal] 43(11/12), pp. 1411-1434. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090560910989966/full/html#idm45588695782720> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.09.2020].

Royo – Vela, M., Aldás – Manzano, J., Küster – Boluda, I. and Vila – Lopez, N., 2007. Gender role portrayals and sexism in Spanish magazines. *Equal Opportunities International*, [e-journal] 26(7), pp. 633-652. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02610150710822285/full/html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.09.2020].

Sjorup, K., 2005. *European Men Working in Women's Professions: A Study on Redefining Men's Gender Roles, Gender Stereotypes and Gender-marks*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Stubbe, M., 2004. Gender, Language and Discourse. *Women in Management Review*, [e-journal] 19(2), pp. 123-125. Διαθέσιμο από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09649420410525324/full/html> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 25.09.2020].

Umera-Okeke, N., 2012. Linguistic Sexism: An Overview of the English Language in Everyday Discourse. *Afrrev Laligens* [e-journal] 1(1), pp. 1-17. Διαθέσιμο από: <https://www.ajol.info/index.php/laligens/article/view/107910> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 5.12.2020].

Witt, S., 1997. Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, [e-journal] 32(126), pp. 253-259. Διαθέσιμο από: <https://search.proquest.com/openview/16ccf7f83986fed6f37ad8be6e8144bb/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=41539> [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 10.11.2020].

Wright, M., L., 2006. *Guided Reading, Literature Circles, and Reading Workshop*. [pdf] Διαθέσιμο από: https://www.andrews.edu/library/car/cardigital/Periodicals/Journal_of_Adventist_Education/2006/jae200668041005.pdf [Ημ. τελευταίας προσπέλασης: 30.11.2020].

Παράρτημα

Έρευνα κοινού για την έμφυλη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ονομάζομαι Λάμπρου Μαρία, είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ 70 και φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διαχείριση και Ανάδειξη Πολιτιστικής Πληροφορίας» του Τμήματος Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου στην Κέρκυρα. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο «Γλωσσικός σεξισμός στην ελληνική γλώσσα. Μια έρευνα στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», πραγματοποιείται έρευνα κοινού με τη χρήση ερωτηματολογίου για την έμφυλη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έμφυλη γλώσσα ονομάζονται οι γλωσσικές επιλογές που οδηγούν στη διάκριση ενός ατόμου ή μια ομάδας ατόμων λόγω φύλου. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, όλων των ειδικοτήτων, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ή σε γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ανώνυμο και απαιτεί λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Η συνεισφορά σας για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας είναι πολύτιμη.

* Required

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Mark only one oval.

☐ Γυναίκα

☐ Άνδρας

2. Ηλικία *

Mark only one oval.

☐ Έως 35

☐ 36 - 50

☐ Άνω των 50

3. Ειδικότητα (επιλέξτε από το πτυσσόμενο μενού) *

Mark only one oval.

- ☐ ΠΕ05 - Γαλλικής Γλώσσας
- ☐ ΠΕ06 - Αγγλικής Γλώσσας
- ☐ ΠΕ07 - Γερμανικής Γλώσσας
- ☐ ΠΕ08 - Καλλιτεχνικών
- ☐ ΠΕ11 - Φυσικής Αγωγής
- ☐ ΠΕ60 - Νηπιαγωγοί
- ☐ ΠΕ61 - Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής
- ☐ ΠΕ70 - Δάσκαλοι/ες
- ☐ ΠΕ71 - Δάσκαλοι/ες Ειδικής Αγωγής
- ☐ ΠΕ73 - Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Θράκης
- ☐ ΠΕ79 - Μουσικής
- ☐ ΠΕ86 - Πληροφορικής
- ☐ ΠΕ91 - Θεατρικής Αγωγής
- ☐ Άλλο

4. Θέση στην οποία υπηρετείτε φέτος *

Mark only one oval.

- ☐ Εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα γενικής αγωγής
- ☐ Εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής
- ☐ Εκπαιδευτικός σε μειονοτικό σχολείο
- ☐ Διευθυντής/ντρια
- ☐ Προϊστάμενος/η
- ☐ Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- ☐ Other: _____

5. Νομός στον οποίο υπηρετείτε φέτος (επιλέξτε από το πτυσσόμενο μενού) *

Mark only one oval.

- ☐ Αιτωλοακαρνανίας
- ☐ Αργολίδας
- ☐ Αρκαδίας
- ☐ Άρτας
- ☐ Αττικής
- ☐ Αχαΐας
- ☐ Βοιωτίας
- ☐ Γρεβενών
- ☐ Δράμας
- ☐ Δωδεκανήσου
- ☐ Έβρου
- ☐ Έυβοιας
- ☐ Ευρυτανίας
- ☐ Ζακύνθου
- ☐ Ηλείας
- ☐ Ημαθίας
- ☐ Ηρακλείου
- ☐ Θεσπρωτίας
- ☐ Θεσσαλονίκης
- ☐ Ιωαννίνων
- ☐ Καβάλας
- ☐ Καρδίτσας
- ☐ Καστοριάς
- ☐ Κέρκυρας
- ☐ Κεφαλληνίας
- ☐ Κιλκίς
- ☐ Κοζάνης
- ☐ Κορινθίας
- ☐ Κυκλάδων
- ☐ Λακωνίας
- ☐ Λάρισας
- ☐ Λασιθίου

- ☐ Λέσβου
- ☐ Λευκάδας
- ☐ Μαγνησίας
- ☐ Μεσσηνίας
- ☐ Ξάνθης
- ☐ Πέλλας
- ☐ Πιερίας
- ☐ Πρέβεζας
- ☐ Ρεθύμνης
- ☐ Ροδόπης
- ☐ Σάμου
- ☐ Σερρών
- ☐ Τρικάλων
- ☐ Φθιώτιδας
- ☐ Φλώρινας
- ☐ Φωκίδας
- ☐ Χαλκιδικής
- ☐ Χανίων
- ☐ Χίου

6. Έτη υπηρεσίας *

Mark only one oval.

- ☐ 1 - 5
- ☐ 5 - 15
- ☐ 15 - 25
- ☐ Πάνω από 25

7. Ανώτερες σπουδές που έχετε ολοκληρώσει *

Mark only one oval.

- ☐ Πτυχίο ΑΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- ☐ Διδακτορική διατριβή

Έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση

8α. Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

8β. Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τους/τις συναδέλφους/ισσες σας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

8γ. Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε προσπάθεια αποφυγής χρήσης έμφυλης γλώσσας από τον/την Διευθυντή/ντρια ή τον/την Προϊστάμενο/η σας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

9. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την έμφυλη γλώσσα στην εκπαίδευση; *

Mark only one oval.

☐ Ναι

☐ Όχι

10. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρησιμοποιείτε έμφυλη γλώσσα στο πλαίσιο του διδακτικού σας έργου; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

12. Παρατηρείτε τη χρήση έμφυλης γλώσσας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών σας; (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	☐	☐	☐	☐	☐	Πολύ συχνά

13. Παρεμβαίνετε όταν συναντάτε τέτοιου είδους γλωσσικές συμπεριφορές; *

Mark only one oval.

☐ Ναι

☐ Όχι

Έμφυλη γλώσσα στα σχολικά εγχειρίδια

14. Έχετε συναντήσει φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια; (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	☐	☐	☐	☐	☐	Πολύ συχνά

15. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διόρθωση των σχολικών εγχειριδίων που παρουσιάζουν φαινόμενα έμφυλης γλώσσας; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

17. Παρεμβαίνετε όταν συναντάτε φαινόμενα έμφυλης γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια; *

Mark only one oval.

☐ Ναι

☐ Όχι

18. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, επιλέξτε έναν τρόπο με τον οποίο συνήθως παρεμβαίνετε:

Mark only one oval.

- ☐ Δεν πραγματοποιείτε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα
- ☐ Διαμορφώνετε με διαφορετικό τρόπο τη συγκεκριμένη δραστηριότητα
- ☐ Συζητάτε για την έμφυλη γλώσσα με τις μαθήτριες και τους μαθητές σας
- ☐ Αναφέρετε τις περιπτώσεις έμφυλης γλώσσας στους αρμόδιους φορείς
- ☐ Other: _____

Έμφυλη γλώσσα και ταυτότητα

19. Έχετε δεχτεί στερεοτυπικά - σεξιστικά σχόλια στον χώρο εργασίας σας; (1. Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Συχνά, 4. Αρκετά συχνά, 5. Πολύ συχνά) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	☐	☐	☐	☐	☐	Πολύ συχνά

20. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητριών/τών; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

21. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητριών/τών; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση έμφυλης γλώσσας από το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει τη διαμόρφωση γενικότερων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

Οι προτάσεις σας

23. Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι είναι πιο έντονο το φαινόμενο χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας; *

Mark only one oval.

- ☐ Σχολικά εγχειρίδια
- ☐ Καθημερινός προφορικός λόγος μεταξύ των μαθητών/τριών
- ☐ Καθημερινός προφορικός λόγος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
- ☐ Καθημερινός προφορικός λόγος μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού
- ☐ Έγγραφα που διακινούνται μεταξύ του σχολείου και άλλων αρμόδιων φορέων

24. Τι πιστεύετε ότι είναι το πιο σημαντικό για την περαιτέρω αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας; *

Mark only one oval.

- ☐ Αποφυγή χρήσης έμφυλης γλώσσας στον καθημερινό προφορικό λόγο
- ☐ Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης γλώσσας
- ☐ Διόρθωση σχολικών εγχειριδίων
- ☐ Ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεργασία με τις/τους μαθήτριες/τές;
- ☐ Ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων
- ☐ Ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης